

”Kuivakkaa sauvakävelyä”

Vuorovaikutuksellisten toimintatapojen kokeilu ja sisällön monipuolistaminen tyttöjen lukio-
liikunnan pakollisella kurssilla

Hanna Marttila



Tekijä(t) Hanna Marttila	
Koulutusohjelma Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma, Liikunnanohjaaja AMK	
Opinnäytetyön otsikko "Kuivakkaa sauvakävelyä" Vuorovaikutuksellisten toimintatapojen kokeilu ja sisällön monipuolistaminen tyttöjen lukioliikunnan pakollisella kurssilla	Sivu- ja liitesivumäärä 76 + 4
<p>Projektin tavoitteena oli vuorovaikutuksellisten toimintatapojen kokeilu ja sisällön monipuolistaminen tyttöjen lukioliikunnan pakollisella kurssilla. Lähtökohtana tavoitteiden asettelulle oli tutkimusongelma, miten saada mahdollisimman useat opiskelijat kiinnostumaan koululiikunnasta ja aktivoitumaan liikuntatunneilla. Projektin taustalla on opetussuunnitelmauudistus, joka on määrä ottaa käyttöön lukiotasolla syksyyn 2016 mennessä.</p> <p>Projekti toteutettiin syksyllä 2015 osana lukion tyttöjen liikuntaryhmän pakollista liikunnan-kurssia. Toimeksiantajana projektissa toimi Päijät-Hämeen maakunnan keskisuuren kaupungin yleislukio. Yhteistyökumppanina koko projektin ajan toimi lukion tyttöjen liikunnanopettaja.</p> <p>Projektiin kuului viisi liikuntatuntia, joilla käytettiin monipuolisesti yhteistoiminnallisia harjoitteita sekä opetusmenetelmiä. Liikuntatunneilla korostui pienryhmissä toimiminen ja opiskelijoiden aktivoiminen. Tietoa opiskelijoilta kerättiin projektin aikana kyselyn, haastattelun ja havainnoinnin keinoin. Tämän lisäksi ryhmän liikunnanopettajaa haastateltiin projektin alussa sekä lopussa. Näiden tiedonkeruumetodien avulla koostettiin tulokset sekä tarkasteltiin projektin jatkokehittelyä.</p> <p>Interventiojakson liikuntatunneilla opiskelijoiden osallistumisaktiivisuus oli korkea. Kyselyn perusteella lähes kaikki opiskelijat kokivat jakson sisällöt mielenkiintoisiksi ja motivoiviksi sekä riittävän monipuolisiksi. Motivoiviksi tekijöiksi jakson aikana opiskelijat nimesivät haastatte- luissa monipuolisuuden, osallisuuden ja valinnaisuuden, jolloin pääsi itse vaikuttamaan liikun- tatunnin sisältöön. Loppukyselyn mukaan lähes kaikki vastanneista opiskelijoista kokivat jak- son kaltaisen vuorovaikutuksellisen toiminnan lisäämisen osaksi lukion koululiikuntaa tarpeel- lisena.</p> <p>Kyselyiden perusteella opiskelijoiden hyvän ja positiivisen olon kokeminen koululiikuntatunti- en jälkeen koki huomattavaa kehitystä jakson aikana. Tähän muutokseen vaikuttaviksi syiksi opiskelijat näkivät muun muassa onnistumisen kokemukset ja mielekkään toiminnan jakson aikana. Tällä projektilla saatujen tuloksien myötä voidaan todeta, että sisältöjä monipuolista- malla ja vuorovaikutuksellisia toimintatapoja kokeilemalla on mahdollista motivoida sekä akti- voida opiskelijoita liikuntatunneilla.</p> <p>Jatkotoimenpiteenä tälle projektille nähdään kohdelukiossa jakson kaltaisen toiminnan siirtä- minen osaksi koulun liikunnanopetusta lukion liikunnanopettajan toimesta. Muissa ympäris- töissä jakson kaltaisella toiminnalla nähdään yhtä hyvät mahdollisuudet positiivisten tuloksien saavuttamiseksi. Jatkokehitys mahdollisuutena on myös materiaalipankin tuottaminen, yhteis- toiminnallisiin harjoitteisiin sekä monipuolisiin sisältöihin liittyen, liikunnanopettajien käyttöön.</p>	
Asiasanat Sosiaalinen vuorovaikutus, motivaatio, ryhmätoiminta, koululiikunta, opetussuunnitelma	

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Liikunnan opetussuunnitelma	2
2.1	Nykyinen opetussuunnitelma	3
2.2	Uusi opetussuunnitelma	3
3	Lukioikäisten tyttöjen liikuntatottumukset	5
3.1	Kiinnostus liikunnasta	6
3.2	Motivaation rakentuminen	8
4	Oppimisen kokeminen	12
4.1	Vuorovaikutustaidot	13
4.2	Osallisuus	15
4.3	Opettajan rooli	16
4.4	Opetusmenetelmät	19
4.5	Arviointi	21
5	Ryhmätoiminta	22
5.1	Ryhmän muodostuminen	23
5.2	Ryhmäilmiöt	24
5.3	Roolit	27
6	Projektin tavoite ja kohderyhmä	29
7	Vuorovaikutuksellisten toimintatapojen kokeilu	30
7.1	Tiedonkeruumenetelmät	31
7.1.1	Kysely	32
7.1.2	Haastattelu	33
7.1.3	Havainnointi	36
7.2	Alkukartoituskyselyn tulokset	37
7.3	Opiskelijoiden alkuhaastattelujen tulokset	39
7.4	Opettajan alkuhaastattelun tulokset	42
7.5	Liikuntatuntien toteutus	44
7.5.1	Vuorovaikutusta pariohjauksen keinoin	44
7.5.2	Ongelmanratkaisun mahdollisuudet	45
7.5.3	Roolien vaikutus	47
7.5.4	Luovuuden herättäminen	49
7.5.5	Vapaus valita	50
8	Tulokset	52
8.1	Loppukysely opiskelijoille	52
8.2	Loppuhaastattelu opiskelijoille	55
8.3	Loppuhaastattelu opettajalle	58
9	Pohdinta	61

9.1	Projektin suunnittelu.....	61
9.2	Projektin toteutus	63
9.3	Johtopäätökset.....	64
9.4	Projektin sovellettavuus ja jatkotoimenpiteet	66
	Lähteet	69
	Liitteet.....	77
	Liite 1. Alkukartoituskysely opiskelijoille	77
	Liite 2. Loppukysely opiskelijoille	79

1 Johdanto

Lukion uudistettu opetussuunnitelma on määrä ottaa käyttöön syksyyn 2016 mennessä (Opetushallitus 2014). Uudessa opetussuunnitelmassa korostuvat opiskelijoiden osallisuus, vuorovaikutustaidot sekä arjen valinnat, joilla edistetään hyvinvointia. Tavoitteena on onnistumisen kokemusten sekä liikunnallisen pätevyyden tunteen tuottaminen opiskelijoille liikuntatunneilla. Tämän tavoitteen täyttymiseksi otetaan käyttöön uusia toimintatapoja, joilla toivottuun tulokseen pyritään pääsemään. (Opetushallitus 2015.)

Kouluterveyskyselyn (2009) perusteella lukiolaisista tytöistä vain 12% täyttää liikuntasuosituksen kriteerit (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011). Koululla nähdään suuri rooli liikuntakiinnostuksen syntymisessä sekä ylläpitämisessä. Juuri tämän vuoksi koululiikuntaa tulisikin kehittää mahdollisimman useita nuoria motivoivaksi. (Karvonen, Rahkola & Nupponen 2008, 12.) Opiskelijoiden motivaation syntyyn vaikuttavien tekijöiden ymmärtämiseksi taustateoriaa on kartoitettu laajasti eri näkökulmista.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen vaikutuksia on tutkittu ja hyviä tuloksia muun muassa ilmapiirin, oppimisen, käytöksen sekä motivaation suhteen on saatu (Lintunen 2013, 37). Myös ryhmätutkimusta on tehty runsaasti, mutta koulumaailman ryhmäilmiöt eivät ole saaneet suurta huomiota (Kauppila 2011, 90). Projekti nähtiin tärkeänä liikuntatuntien sisällön monipuolistamisen sekä vuorovaikutteisten harjoitteiden vaikutuksien selvittämiseksi.

Opinnäytetyön projektin tarkoituksena on vuorovaikutuksellisten toimintatapojen kokeilu lukion toisen vuosikurssin tyttöjen pakollisella liikunnan kurssilla. Pää tavoitteena on kehittää pilottiryhmän liikuntatunteja monipuolisemmiksi ja sisällyttää niihin vuorovaikutuksellista toimintaa. Jatkotavoitteena ja alkuoletuksena tälle toiminnanmuutokselle on useampien opiskelijoiden aktivoituminen sekä motivoituminen koululiikunnasta. Lähtökohtana tavoitteiden asettelulle on tutkimusongelma, miten saada mahdollisimman useat opiskelijat kiinnostumaan koululiikunnasta ja aktivoitumaan liikuntatunneilla.

Projektin toimeksiantajana on Päijät-Hämeen keskisuuren kaupungin yleislukio ja kohde-ryhmänä toimii lukion toisen vuosikurssin tyttöjen pakollisen liikunnan ryhmä. Projektin tavoitteiden saavuttamiseksi interventiojakson aikana kokeiltiin erilaisia toimintatapoja ryhmän liikuntatunneilla. Opinnäytetyön nimi ”Kuivakkaa sauvakävelyä” on lainattu suoraan opiskelijan haastattelusta. Tässä asiayhteydessä opiskelija kuvaili liikuntatunnin sisällön merkitystä motivoitumisen kannalta.

2 Liikunnan opetussuunnitelma

Liikunnan opetussuunnitelmassa määritellään liikunnanopetuksen tehtäväksi terveellisen ja aktiivisen elämäntavan edistäminen sekä opiskelijan ymmärryksen lisääminen liikunnan merkityksestä fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Koulutyössä jaksaminen ja psyykkinen vireystila katsotaan vahvistuvan liikunnan avulla saavutettavilla myönteisillä kokemuksilla. Liikunnassa opiskelijalla on mahdollisuus ilmaista itseään sekä kokea elämyksiä. Liikunta toiminnallisena oppiaineena pyrkii kehittämään opiskelijoiden fysis-motorisia ominaisuuksia ja tukemaan nuorten tasapainoista kehitystä. (Hirvensalo, Mäkelä & Palomäki 2013, 529; Opetushallitus 2003.)

Valtioneuvosto teki päätöksen lukiolaissa määrätyn koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 13.11.2014. Tämän myötä Opetushallitus käynnisti nuorten ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden päivittämisen. Uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaan laaditut opetussuunnitelmat on määrä ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2016. (Opetushallitus 2014) Opetushallituksen 22.12.2014 julkaisemassa lehdistötiedotteessa uuden opetussuunnitelman perusteet kiteytettiin seuraavasti: ”Kaikilla kouluasteilla uudet perusteet korostavat oppimisen iloa ja oppilaiden omaa aktiivista roolia. Tärkeitä ovat vuorovaikutustaidot ja yhdessä tekeminen sekä kasvaminen kestäväan elämäntapaan. Tulevaisuuden haasteisiin vastataan laaja-alaista osaamista vahvistamalla.” (Opetushallitus 22.12.2014.)

Opettajalehdessä 2015 julkaistu Maija-Leena Nissilän kirjoitus pitää opetussuunnitelma-uudistuksen keskeisimpänä teemana uutta oppimiskäsitystä, joka korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana sekä oppimista vuorovaikutuksena. Pääpaino uudessa opetussuunnitelmassa on opetuksen tavoitteissa ja sisällöistä on määritelty vain oleelliset asiat. Arviointiin on tehty myös muutoksia ja arviointikriteereitä on kehitetty opetustavoitteita paremmin palveleviksi. Jaakko Salon (OAJ) mukaan tällä pyritään selkeyttämään arviointia. Salo kuvaa nykyisen opetussuunnitelman kertovan, mitä asioita tulee opiskella, kun taas uudessa opetussuunnitelmassa panostetaan oppimiseen ja opettamiseen. Uuden opetussuunnitelman mukainen uusi oppimiskäsitys korostaa opiskelijoiden motivaatiota, ongelmanratkaisutaitoja sekä oppimisen iloa. Myös oppijan aktiivinen rooli ja vastuullisuus nähdään tärkeinä. Toimintakulttuurin ydinkohtana on oppiva yhteisö, jossa tavoitteena on kehittää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia sekä kestäväan elämäntapaa. Kirjoituksessa myös korostetaan opettajien järjestelmällisen täydennyskoulutuksen merkitystä, jotta näihin opetussuunnitelma-uudistuksiin pystytään vastaamaan. (Nissilä 2015.)

2.1 Nykyinen opetussuunnitelma

Nykyinen, toistaiseksi vielä voimassa oleva lukion opetussuunnitelma (2003) korostaa liikunnassa monipuolisten taitojen harjaantumista sekä fyysisen kunnon kehittymistä. Lukion liikunnanopetuksen tehtävänä on opetussuunnitelman mukaan terveellisen ja aktiivisen elämäntavan edistäminen. Liikunnan opetuksella tulee myös pyrkiä auttamaan opiskelijaa ymmärtämään liikunnan merkitys yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Fyysisen kunnon harjoittelu sekä seuranta nähdään tärkeänä osana fyysistä liikuntakasvatusta. Lukiolaisten opetuksessa yksi suuri tavoite opetussuunnitelman mukaan on myös tietojen ja taitojen kehittäminen eri liikuntamuodoissa. Opetuksen myötä opiskelijan tulisi taidoillaan ja tiedoillaan kyetä hallitsemaan oman kehon hyvinvointia. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös sosiaalisten taitojen sekä yhteenkuuluvuuden tavoite. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttamista sivutaan reilun pelin ja hyvien käytöstapojen opetustavoitteiden yhteydessä. Liikunnanopetuksen tavoitteissa mainitaan fyysisten tavoitteiden ohella rakentavan, turvallisen ja vastuullisen työskentelyn oppiminen sekä yksin että ryhmässä. Aktiivisuus, vastuullisuus ja asennoituminen sekä taidot, tiedot ja toimintakyky ovat perusteiden mukaan arvioinnissa huomioitavat seikat. Opiskelijoiden osallisuutta ja opetuksen monimuotoisuutta ei juurikaan käsitellä voimassa olevan opetussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus 2003.)

Monimuotoinen opetus, jossa eriyttäminen ja variaatiot ovat liikuntatuntien arkea, ei vielä nykyisissä perusteissa näy selkeästi. Lukioliikunnan kahden pakollisen kurssin perusteista löytyy kuitenkin kohta, jonka mukaan opetusta eriytetään opiskelijälähtöisesti tarvittaessa. Ensimmäisen pakollisen liikunnankurssin, Taitoa ja kuntoa (LI1), sisällöistä ei löydy yhtäkään vuorovaikutustaitojen harjaannuttamiseen viittaavaa tavoitetta. Toisella pakollisella kurssilla, Liikuntaa yhdessä ja erikseen (LI2), vuorovaikutustaidot on otettu huomioon. Sosiaalisessa kanssakäymisessä kehittyminen ja vastuullinen toiminta sekä itsenäisesti että ryhmässä on mainittuna kurssin tavoitteissa. (Opetushallitus 2003.)

2.2 Uusi opetussuunnitelma

Opetushallitus on julkaissut luonnostekstin tulevia opetussuunnitelman perusteita koskien 14.4.2015. Tässä luonnostekstissä korostuvat uutena havaintona opiskelijoiden osallisuus, vuorovaikutustaidot sekä arjen valinnat, joilla edistetään hyvinvointia. Tavoitteena on onnistumisen kokemusten sekä liikunnallisen pätevyiden tunteen tuottaminen opiskelijoille liikunnantunneilla. Tämän tavoitteen täyttymiseksi otetaan käyttöön uusia toimintatapoja, joilla toivottuun tulokseen pyritään pääsemään. Liikunnantunneilla tullaan myös opettelemaan keinoja, joiden avulla opiskelijat kykenevät ylläpitämään sekä kehittämään omaa jaksamistaan arjessa. Jokaisen opiskelijan huomioiminen tasa-arvoisesti, osallisuus

ja yhdessä toimimisen taidot korostuvat luonnostekstissä. Yhtenä tavoitteena mainitaankin opiskelijoiden osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja vastuun kantaminen sekä omasta että ryhmän toiminnasta. (Opetushallitus 2015.)

Luonnostekstissä sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tavoitteisiin liikunnanopetuksessa on kirjattu muun muassa aktiivinen työskenteleminen, parhaansa yrittäminen, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen sekä toisia kunnioittava vuorovaikutus. Näiden tavoitteiden pääpaino on opiskelijan ottamassa vastuussa sekä itsenäisen että yhteisen toiminnan näkökulmasta. Opiskelijoiden tulee ottaa toiset huomioon ja lisäksi oppia auttamaan muita liikunnantunneilla. Luonnostekstissä nostetaan esille myös opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat sekä kehitystarpeet, jotka tulee huomioida eriyttämällä opetusta. Opetussuunnitelman perusteiden luonnostekstissä arviointi on havaittu tarkennusta tai jopa muutosta kaipaavana asiana. Arvioinnin tavoitteena on antaa opiskelijalle palautetta toiminnasta. Arvioinnissa havainnoidaan opetuksen tavoitteiden saavuttamista sekä oppiaineessa opiskelun etenemistä. Vaikka arviointi koostuu myös uuden luonnostekstin mukaan fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn opetuksen tavoitteiden saavuttamisesta, ei fyysisten kunto ominaisuuksien lähtötasoa käytetä missään tilanteessa arvioinnin perusteena. (Opetushallitus 2015.)

Lukion pakollisilla kursseilla on uusien perusteiden luonnostekstin perusteella tarkoitus syventää peruskoulussa opittuja taitoja ja tietoja liikunnassa. Lisäksi esille on otettu mahdollisuus tutustua erilaisiin liikuntamuotoihin ja -lajeihin. Opetuksen tarkoituksena on muun muassa tukea opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia, kannustaa osallisuuteen sekä liikkuvan elämäntavan omaksumiseen. Lukion ensimmäisen pakollisen kurssin (LI1) nimi, Energiaa Liikunnasta, avaa jo hieman sisältöä, joka painottuu kokemuksiin yhdessä liikkumisesta. Luonnostekstissä kuvataan uuden oppiminen sekä positiiviset tuntemukset liikunnasta vahvistuvaksi voimavaraksi, sillä opiskelijan koettu liikunnallinen pätevyys kasvaa. Toisen pakollisen liikunnankurssin (LI2) tavoitteeksi on nimen mukaisesti kaavailtu aktiivista elämäntapaa. Tähän tulee pyrkiä ohjaamalla opiskelijoita havainnoimaan omia arjessa toistuvia toimintatapoja ja valintoja fyysisen aktiivisuuden sekä terveyden näkökulmat huomioiden. (Opetushallitus 2015.)

3 Lukioikäisten tyttöjen liikuntatottumukset

UKK-instituutin terveystieteiden tutkimuskeskuksen laatima kouluikäisten liikunnan yleissuositus soveltuu kaikille 7-18-vuotiaille. Kaikkien 7-18-vuotiaiden tulisi suosituksen mukaan liikkua vähintään 1-2 tuntia päivässä ikään sopivalla tavalla ja riittävän monipuolisesti. 16-18-vuotiailla suositus on minimissään tunti liikuntaa päivässä. Suositus myös kehottaa välttämään yli kahden tunnin mittaisia istumisjaksoja. (UKK-instituutti 2008.)

Vuonna 2000 julkaistun nuorten terveystapatutkimuksen mukaan 16-vuotiaista tytöistä noin neljännes on liikuntaa harrastamattomia tai matalatehoista liikuntaa harrastavia. Aktiivisia teholiikkuja saman ikäluokan tytöistä on vain 6 prosenttia. (Hämäläinen, Nupponen, Rimpelä & Rimpelä 2000.) Kainuun maakunnassa sekä Oulun seudulla vuonna 2007 toteutetun kouluterveyskyselyn mukaan taas 47 % lukiolaisista harrastaa liikuntaa suositukseen nähden liian vähän (Pietikäinen, Luopa, Sinkkonen, Markkula, Jokela & Puusniekka 2008, 30). Vuonna 2009 tehdyssä kouluterveyskyselyssä riittävästi liikkuvien 16-vuotiaiden tyttöjen määrä on 34% ja 18-vuotiailla tytöillä prosenttiluku on vain 26 %. Kouluterveyskyselyssä selvitettiin myös viikoittaisen hengästymistä ja hikoilua aiheuttavan, koulutuntien ulkopuolella harrastetun liikunnan tuntimäärä. Tässä selvityksessä kävi ilmi, että lukiolaisista ensimmäisen ja toisen vuosikurssin tytöistä vain 12% liikkuvat oman arviionsa mukaan hengästyen ja hikoillen vähintään seitsemän tuntia viikossa. Jos käytetään löyhempiä kriteereitä, joiden mukaan riittävän liikunnan määrä on 4-6 tuntia viikossa hengästyen ja hikoillen, lukiolaisista tytöistä 33% täyttää tämän liikuntasuosituksen kriteerin. (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Terveystieteiden tutkimuskeskuksen mukaan useissa tutkimuksissa on todettu riittävästi liikkuvia tyttöjä olevan kaikissa nuorten ikäryhmissä vähemmän saman ikäisiin poikiin verrattuna. Lisäksi tyttöjen liikunta-aktiivisuuden heikkeneminen on iän myötä jyrkempää kuin poikien. Liikunta-aktiivisuuteen vaikuttavia tekijöitä molemmilla sukupuolilla ovat lapsuudessa koettu aktiivisuus ja pystyvyyden kokemukset. Sosiaaliset suhteet sekä tuki liikunnalliseen aktiivisuuteen ovat selkeästi yhteydessä liikunta-aktiivisuuden säilymiseen nuoruudessa. (Aira, Kannas, Tynjälä, Villberg & Kokko 2013; Husu & Paronen ym. 2011.) Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos on samoilla linjoilla nuorten tyttöjen vähäisestä liikunnan harrastamisesta poikiin verrattuna. Tytöillä liikunnan harrastaminen on usein enemmän omatoimista liikkumista. Tytöt sekä lukio- että ammatillisessa koulutuksessa harrastavat selvästi poikia harvemmin riittävästi liikuntaa. (Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos 2014.) Myös kouluterveyskyselyt tukevat tietoa poikien liikunnan harrastamisen olevan aktiivisempaa kuin tytöillä. Pojat käyttävät liikuntaan enemmän aikaa sekä harrastavat intensiivistä liikuntaa selvästi tyttöjä enemmän. Positiiv-

vista muutosta liikuntamäärissä on kuitenkin tapahtunut vuosien 2010 ja 2013 välillä kaikissa opiskelijaryhmissä sukupuolesta riippumatta. (Nupponen, Halme & Parkkiseniemi 2005, 4-7; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013.) Vuonna 2013 julkaistun WHO-koululaistutkimuksen aineistoon perustuvan tutkimuksen mukaan suomalaisnuorten drop off ilmiö liikunta-aktiivisuudessa on myös maailmanlaajuisesti huomattava. Suomalaisten tyttöjen liikunta-aktiivisuuden väheneminen on kansainvälisessä vertailussa seitsemänneksi jyrkintä. (Aira, Kannas, Tynjälä, Villberg & Kokko 2013, 25-27.)

Liikunta kouluaineena on yleisesti pidetty kaikilla kouluasteilla. Lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat nuoret kuitenkin harrastavat liikuntaa melko vähän sekä koulussa että vapaa-ajalla. Tähän vaikuttavat iän tuomat muutokset kiinnostuksen kohteissa sekä näillä koulutusasteilla suhteellisen vähäinen koululiikunnan määrä. (Laakso, Nupponen, Koivusilta, Rimpelä & Telama 2006, 11.) UKK-instituutin mukaan liikuntaa tulisi lisätä kaikille luokka-asteille. Toisen asteen koulutuksen osalta ohjenuora on selkeä. Liikuntaa tulisi olla koko toisen asteen opiskeluiden ajan kerran viikossa. (UKK-instituutti 2008.) Nuorten liikunnan edistämisessä koululla on suuri rooli, koska se pystyy tavoittamaan lähes kaikki lapset ja nuoret. Tämän vuoksi koululiikuntaa tulisikin kehittää entisestään, jotta pystytään edistämään liikuntakiinnostuksen syntymistä myös passiivisten nuorten kohdalla. (Karvonen, Rahkola & Nupponen 2008, 12.)

3.1 Kiinnostus liikunnasta

Lukiolaisten liikunnan harrastamiselle ja yhtälailla harrastamattomuudelle on fyysisiä, psyykkisiä sekä sosiaalisia syitä. Yksi merkittävimmistä psyykkisistä syistä on liikunnan vakiintuminen elämäntavaksi jo lapsuudessa, harrastettavista lajeista riippumatta. Toisaalta tähän linkittyy myös elinympäristö, lähiliikuntapalvelut sekä liikuntataidot. Liikunta-aktiivisuuteen ja liikunnallisen elämäntavan vakiintumiseen vaikuttavat siis laajasti muutkin tekijät kuin yksilön oma valinta. (Mäkinen 2011, 15.) Liikunnan sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna yhdessäolon merkitys on tärkeä. Lukiolaisten liikunnan harrastamisessa kavereiden rooli on suuri. Sosiaalisesti liikuntatilanteeseen lähdetään joko tutustumaan uusiin ihmisiin tai yhdessä jo olemassa olevien kavereiden kanssa. Sosiaalisilla syillä on suuri merkitys nuorten liikunta-aktiivisuudessa. (Myllyniemi & Berg 2013, 73–74.)

Rosenbergin pro gradu -tutkimuksen mukaan lukiolaisten kertomista fyysisistä tekijöistä liikunnan harrastamiselle korostuvat terveyssyyt, halu kehittyä eri lajeissa sekä olla hyvässä kunnossa. Erilaisissa liikuntalajeissa halutaan kehittyä ja tästä saadaan haastetta sekä liikuntamotivaatiota. Liikunnan harrastamista edistävästä psyykkisistä syistä taas esille nousevat liikunnasta tuleva hyvä olo, liikunta elämäntapana, stressin sekä paineiden

purku liikunnan avulla. Liikunnan harrastamisen myötä nuoret kertovat myös jaksavansa paremmin opiskella. Myös eri lajien kokeileminen ja organisoidun liikunnan korvaaminen omaehtoisella liikunta-aktiivisuudella nousevat esille. Joillakin nuorilla taas liikunnallinen aktiivisuus on kiinteästi sidoksissa lapsuudessa opittuun tapaan harrastaa, vaikka lajit ovat saattaneet matkan varrella vaihtua. Sosiaalisissa tekijöissä korostuu selkeä teema, kavereiden suuri merkitys. Lukiolaiset kertovat liikunnan avulla syntyneistä uusista kaverisuhteista sekä ystävistä, joiden kannustamana on lähdetty mukaan liikkumaan tai löydetty uusi laji. (Rosenberg 2014, 40-44.)

Kääntöpuolella ovat taas lukiolaisten liikunnan harrastamattomuuteen liittyvät tekijät. Fyysisistä tekijöistä nousevat esille ylipaino tai se, ettei nuori koe itseään liikunnalliseksi. Myös fyysinen sairaus tai vamma saattaa rajoittaa liikunnan harrastamista. Suuri liikunnan harrastamista rajoittava teema on, etteivät nuoret koe itseään liikunnallisiksi, vaan päinvastoin olevansa huonoja liikunnassa. Tämän lisäksi nuoret kokevat, etteivät osaa lajeja, eivätkä sen vuoksi harrasta liikuntaa. Uskallus liikunnan harrastamiseen karsiutuu helposti ylipainon tai huonon kunnon tuomien pelkojen vuoksi, kun nuoret pelkäävät joutuvansa naurunalaisiksi. Psykkisiä tekijöitä tarkasteltaessa lukiolaisten kertomuksista nousee traumaattiset ja epämiellyttävät kokemukset liikunnassa. Näitä negatiivisia kokemuksia nuorille on kertynyt seuroista, valmentajista ja keskeisenä osana koululiikunnasta. Koululiikunnassa muun muassa epäonnistumiset ja osaamattomuus ovat kielteisen liikunta-asenteen aiheuttajana. Myös se, ettei liikuntaa koeta merkitykselliseksi tai mieluiseksi on syynä harrastamattomuudelle. Sosiaalisista tekijöistä taas esille nousevat kaverit nuorten elämässä. Jos omat kaverit eivät ole liikunnallisia, lopahtaa liikunnan harrastaminen helposti, sillä kavereiden kanssa pyritään saamaan mahdollisimman paljon yhteistä aikaa. (Rosenberg, 2014, 44-49.)

Muillakin tutkimuksilla on saatu vastaavanlaisia tietoja lukiolaisten liikuntakäyttäytymisestä. Psykkiset tekijät ovat lukiolaisten keskuudessa suuressa asemassa. Etenkin epämiellyttävät tai jopa traumaattiset muistot aiemmasta harrastustoiminnasta tai koululiikunnasta heijastuvat helposti nuoren liikuntakäyttäytymiseen. (Vuori 2003, 80–81.) Jos liikuntaa ei nähdä merkityksellisenä ja mieluksena itselle, on motivaation syntyminen todella epätoennäköistä. Liikunta-aktiivisuuden hyöty täytyy löytää yksilötasolla, jotta nuori aktivoituu. Nuorten liikunnan harrastamisessa sosiaaliset suhteet sekä vertaistuki nähdään ensiarvoisen tärkeinä. Harrastamattomuuteen liittyvä suuri tekijä on kaveripiirin passiivisuus. (Karvonen, Rahkola & Nupponen 2008, 11.)

Suomalaisnuorten liikunta-aktiivisuuden tutkimuksen mukaan sosiaalisten syiden merkitys liikkumiselle vähenee iän myötä ja jo 15-vuotiailla nuorilla ulkonäkö sekä painonhallinta

ovat liikunnan harrastamisen tärkeimpiä syitä. Kuitenkin urheiluseuroissa harrastavien nuorten kilpailuhalukkuus vähenee ja sosiaaliset motiivit sekä liikunnan riemu nousevat suurempaan arvoon. (Aira, Kannas, Tynjälä, Villberg & Kokko 2013, 27.) Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin tutkimuksen mukaan nuorten tyttöjen tärkeimmät liikuntamotiivit ovat halu olla hyvässä kunnossa ja saada vartalo hyvään kuntoon sekä tavata ystäviä. Näiden lisäksi myös harjoittelusta nauttiminen ja sen tuoma rentoutuneisuus nähtiin tärkeinä motiiveina. Syyt liikunnan harrastamattomuudelle löytyivät tyttöjen keskuudessa muista harrastuksista, väsymisestä sekä opiskelijoiden kokemuksesta, ettei ole liikunnallinen tyyppi. Myös kilpaileminen ja kavereiden harrastamattomuus ovat liikunta-aktiivisuutta rajoittavia tekijöitä. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 63-65.)

Kulmalan ja Valkeapään pro gradu -tutkimuksessa selvitettiin lukion opiskelijoiden koululiikuntakiinnostukseen vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa nousi esille opiskelijoiden negatiiviset kokemukset koululiikunnassa. Opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina opiskelijat näkivät kannustavuuden sekä oikeudenmukaisuuden. Merkittävimpinä epäkohtina opiskelijat näkivät epäoikeudenmukaisen arvostelun, koululiikunnan yksipuolisuuden sekä opettajan yksinvallan tuntien suunnittelussa. Tutkimuksessa havaittiin opiskelijoiden henkilökohtaisen taitotason vaikuttavan merkittävästi koululiikunnan kokemiseen. Liikunnallisesti lahjakkaat opiskelijat nauttivat sekä koululiikunnasta että vapaa-ajan liikunnasta, kun taas liikunnallisilta taidoiltaan heikommat opiskelijat korostivat omaehtoisen vapaa-ajan liikunnan mielekkyyttä. (Kulmala & Valkeapää 2002, 2; 7.)

3.2 Motivaation rakentuminen

Motivaatio on yksilön käyttäytymistä suuntaavien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmä. Motiivi eli syy tai tekijä on yksilön toimintaa ohjaava vaikuttaja. Yksilön erilaiset halut, tarpeet, vietit, sisäiset yllykkeet, palkkiot ja rangaistukset voivat olla yksilöä ohjaavia motiiveja, samalla tavoin kuin tiedostamattomatkin motiivit. Nämä motiivit aikaansaavat motivaation sekä ylläpitävät yksilön toimintaa. Motivaatioon vaikuttaa vireys, jolla tarkoitetaan yksilön käyttäytymistä ohjaavaa henkistä ja fyysistä voimaa, sekä suuntautuminen, joka vaikuttaa tavoitteiden muodostumiseen ja määrittelee toiminnan kohteen. Kun sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet vaikuttavat motiiveihin ja sitä kautta suuntaavat toimintaa päämäärien mukaisesti, puhutaan tilannemotivaatiosta. Yksilön asennetta, joka määrittää toiminnan pysyvyyttä, vireystasoa sekä suuntautuneisuutta, kutsutaan yleismotivaatioksi. (Saarniaho 2015.)

Koulumaailmassa oppimisen yhteydessä tarkkaavaisuus ja mielenkiinnon ylläpitäminen liitetään kiinteästi motivaatioon. Oppimisen kannalta motivaation synnyttäminen sekä yllä-

pitäminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä motivaatio määrittää opiskelijan tilannesidonnaista vireyttä ja suuntautumista. Yksittäisten motiivien yhtälöstä voi syntyä pysyvämpi motiiviyhdistelmä, joka näkyy esimerkiksi yksilön kiinnostuksessa liikunnan harrastamiseen. Tässä yksilön sosiaalinen motiivi ja toimintamotiivi yhdistyvät biologisen liikunnan tarpeen kanssa. (Saarniaho 2015.) Uusimpien tutkimuksien mukaan kiinnostusta on kahdenlaista, henkilökohtaista sekä tilannesidonnaista. Koulumaailmassa ei voida ajatella jokaisen opiskelijan kiinnostuvan jokaisesta sisällöstä, joten henkilökohtaisen kiinnostuksen puitteissa toimiminen on haastavaa. Tilannesidonnainen kiinnostus on tilanteen tai pedagogiikan luomaa, joten siihen on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi liikuntatunneilla tehtävillä ratkaisulla. Kiinnostus voidaan tunteen lisäksi nähdä osana motivaatiopsykologiaa. (Lonka 2014, 158.)

Yksilön motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisen motivaation lähteet ovat sisäsyntyisiä eli ihmisen käyttäytymisen syyt lähtevät tästä itsestään. Tällöin yksilö toimii oman tahtonsa mukaan ilman ulkopuolisia vaikutteita, saaden tyydytystä toiminnasta. Sisäinen motivaatio nähdään yleisesti pitkäkestoisena, pysyvämpänä motivaation lähteenä. Ulkoisessa motivaatiossa ympäristön merkitys korostuu ja motivaation välittäjänä toimii jokin muu kuin yksilö itse. Itse toiminta ei siis ole motivaatiota synnyttävä tekijä. Tällöin yksilön toiminta voi perustua esimerkiksi palkkioiden saavuttamiseen. Ulkoisen motivaation synnyttämä toiminta on useimmiten lyhytkestoista. (Suomen terveystieteiden tutkimuskeskus Oy 2011.) Nykytutkimuksen mukaan ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi. Pienen ulkoisen paineen alla toimiminen voidaan siis nähdä myös positiivisena ja jopa motivaatiota herättävänä, kun pakon edessä tutustuu erilaisiin asioihin. (Lonka 2014, 169.)

Yksilön kolme psykologista perustarvetta ovat autonomia eli mahdollisuus itse vaikuttaa ja säädellä omaa toimintaansa, sosiaalinen yhteenkuuluvuus eli kokemus ryhmään kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisen tunne ryhmässä sekä pätevyys eli kokemus omista kyvyistä ja niiden riittävydestä erilaisissa haasteissa. Näitä perustarpeita koululiikunta voi joko ehkäistä tai tyydyttää. Opiskelijoiden kokemukset ovat hyvin yksilöllisiä, joten näiden sisäisen motivaation osa-alueiden kokeminen koululiikunnassa voi olla hyvinkin vaihtelevaa. Positiivisten liikuntakokemusten tuottaminen kaikille opiskelijoille on haaste, mutta kuitenkin tavoitettavissa itsevertailua, yrittämistä sekä uuden oppimista korostamalla. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 148-149, 156-157.)

Useimpien motivaatioteorioiden taustalla on perusajatus siitä, että yksilön toimintaa ohjaa sisäiset jännitteet ja tarpeet. Näiden teorioiden mukaan ratkaisut tehdään sisäisten halujen sekä ympäristön vaikutuksen perusteella. Motivaatiotutkimuksien mukaan motiiveja

voidaan tarkastella eri näkökulmista, joita ovat tarvedynaaminen selitys, oppimisteoreettinen näkemys sekä kognitiivinen näkemys. Tarvedynaamisen selityksen mukaan motivaatio on sisäisistä ärsykeistä syntyvä tarve ja yksilö pyrkii toiminnallaan palauttamaan sisäisen tasapainon. Oppimisteoreettinen näkemys ei ota huomioon synnynnäisiä motiiveja eli perustarpeita ja sen mukaan tarpeet ovat niiden vahvistamisen tulosta. Kognitiivisen näkemyksen mukaan taas yksilö pyrkii toiminnallaan ylläpitämään mahdollisimman myönteistä minäkäsitystä. (Saarniaho 2015.)

Minäkäsitys eli minäkuva on yksilön käsitys itsestään. Tähän käsitykseen kiinteästi vaikuttavat tekijät ovat muut ihmiset sekä ympäröivä maailma. Yksilön minäkuva vaikuttaa tämän ominaisuuksiin, tapaan ajatella sekä nähdä ympäröivä maailma. Minäkuva on yksilön sosiaalista toimintaa ohjaava tekijä, mikä selittää myös ihmisten toisistaan poikkeavat ratkaisut samassa tilanteessa. Positiivisen minäkäsityksen omaava yksilö, joka luottaa omiin kykyihinsä, uskaltaa asettaa itselleen tavoitteita ja ottaa haasteita vastaan. Toisaalta yksilön kehittymisen esteenä voi olla kielteinen minäkuva ja sen myötä epäonnistumisen pelko. (Tampereen Aikuiskoulutuskeskus) Kannustava sekä motivoiva ympäristö auttaa yksilön itsetuntemuksen ja minäkuvan kehityksessä. Osa opiskelijoiden minäkäsityksestä muodostuu vertailemalla itseä muihin. Tämän minimoimiseksi opettajien tulisi suosia yksilöllisyyttä, eriyttämistä, yhteistyötä, ryhmäytymistä, vertaistutorointia sekä tiimiopetusta. (Lintunen 2007, 154; Tampereen Aikuiskoulutuskeskus.)

Motivaatio ohjaa yksilön käyttäytymistä eli suuntaa, ylläpitää tai estää sitä. Yksilön mielenkiinto sekä toiminnan säätely ovat ratkaisevassa asemassa. Yksilön oma toiminnan tarkkailu sekä säätely tuottaa tuloksellista toimintaa. Aito kiinnostus asiaan eli omaehtoisesti syntynyt sisäinen motivaatio tehostaa oppimista. Oppimiseen sekä asian ymmärtämiseen vaikuttavat myös yksilön aiemmat kokemukset. Yksilön tärkeiksi kokemat asiat ja positiiviset kokemukset parantavat oppimisen mahdollisuuksia. Jatkuva toiminta, joka koetaan yksitoikkoisena tai negatiivisena vaikuttaa yksilön motivaatioon. Nykyajan modernin käsityksen mukaan opettaja voi tukea opiskelijan motivaation syntymistä, mutta pysyviin tuloksiin päästään yksilön sisäisen motivaation kautta. Opiskelijalle voi syntyä lähestymis- tai välttämismotivaatio. Lähestymismotivaation syntymisen taustalla on usko onnistumisesta, kun taas välttämismotivaatiossa pelko epäonnistumisesta on vallitseva. Sosiaalinen vertailu on yleistä välttämisorientoituneilla yksilöillä ja heillä on usein negatiivinen käsitys omista kyvyistään. Haasteiden selvittäminen on usein hyvin palkitsevaa sekä oppimismotivaatiota kasvattavaa, joten tähän tulisi opiskelijoita kannustaa. (Saarniaho 2015.)

Liikunnan harrastamisen tai uuden liikuntaharrastuksen aloitusvaiheessa motivaation heittäminen on olennaisin osa. Yhteiskunnallisesti merkittävät asiat, kuten yksilön fyysinen

toimintakyky tai hyvinvoinnista huolehtiminen, eivät yleensä eteenkään nuorilla ole se ratkaisevin tekijä motivaation syntymisessä. Yksilön motiivit kytkeytyvät useimmiten sosiaaliin kokemuksiin, minkä vuoksi liikuntakasvatuksessa tulee huomioida kaikki motiivien osa-alueet. (Laakso 2007, 21.) Nuorten liikunnalle asettamat tärkeimmät motiivit ovat fyysinen kunto, sosiaalinen kanssakäyminen, hyvän olon tunne sekä ulkomuotoon liittyvät seikat (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2014).

Sosiaaliset motiivit voivat joissakin kehitysvaiheissa olla hyvinkin hallitsevia ja ne liittyvät huomion sekä hyväksymisen tarpeeseen. Nämä motiivit voivat olla yhteydessä myös ryhmään kuulumisen tarpeeseen sekä haluun huolehtia toisista. Useat sosiaaliset motiivit ovat opittuja ja niihin vaikuttavat sekä tilannetekijät että sosiaalinen ympäristö. Sosiaaliset motiivit voidaan jakaa kolmeen ryhmään, kontakti-, valta- ja suoritushäpeisiin. (Saarniemi 2015.) Kontakti- eli liittymismotiivi nähdään yleisimmin synnyntämyksenä, vaikka siihen liittyy myös opittuja reaktioita. Tämän motivaation perusta on suurimmalta osin biologinen. Valtamotiivi taas nähdään opittuna häpeänä, jonka perustana toimii aggressio. Ihmissuhdetilanteissa valta näkyy aina jollain tavoin ja valta-asetelmat ovat usein muuttuvia. Suoritushäpeän päämääränä on saavuttaa onnistumisia sekä menestystä. Tässä yksilö pyrkii välttämään epäonnistumisia ja saavuttamaan sosiaalista hyväksyntää. Toiminnan ohjaamisessa vallitsevia tekijöitä ovat aikaisemmat palautteet, onnistumiset sekä epäonnistumiset. (Karrasch, Lindblom-Ylänne, Niemelä, Päivänsalo & Tynjälä 2007, 36-37, 40-41.)

Tutkimusten mukaan koululiikunnan motivaatioilmastossa tehtäväorientaation korostaminen opettajien toimesta olisi hyödyllistä, sillä siinä pyritään kannustamalla kehittämään suorittavan opiskelijan omia taitoja (Berg & Piirtola 2014). Sosiaalisessa ilmapiirissä vaikuttamalla opettaja voi vaikuttaa myös opiskelijoiden sisäisen motivaation syntymiseen. Opiskelijoiden sisäisen motivaation syntymistä edistää tehtäväsuuntautunut ilmapiiri. Tällöin opettajan tehtävä on kannustaa uuden oppimiseen, parhaansa yrittämiseen sekä omilla taidoilla kehittymiseen. Opettaja toimii samoin jokaisen opiskelijan kohdalla virheistä huolimatta. Liikunnan opetuksessa opettajan keinot motivaatioilmaston kehittämiseen ovat jokapäiväiset pedagogiset ratkaisut, kuten tehtävien tai harjoitusten toteuttamistapa, palautteen antaminen, ryhmittelyperusteet, opiskelijoiden arviointi sekä joustavuus. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 309.)

4 Oppimisen kokeminen

Opetusministeriön laatiman, syksyllä 2016 käyttöön otettavan, uuden opetussuunnitelman päämääränä on aktiivisempi oppija sekä oppimisesta kiinnostuneet nuoret. Oppimissuunnitelman tavoitteiden mukaisesti koulussa tullaan harjoittelemaan enemmän nykypäivän työelämässä tarvittavia taitoja, kuten sosiaalisia taitoja, itseohjautuvuutta sekä pyrkimystä sisäisen motivaation rakentumiseen. Uudella opetussuunnitelmalla pyritään vastaamaan jatkuvassa muutoksessa olevan ympäröivän maailman luomiin haasteisiin, jotta tähän tavoitteeseen päästään on myös koulutuksen uusiuduttava. (Haapaniemi & Raina 2014, 10-11.)

Opiskelijan aktiivisen sekä terveellisen elämäntavan kehittäminen on toisen asteen liikunnanopetuksen tärkeä tavoite. Opiskelijoille suunnattua kaikille pakollista liikunnan opetusta on kuitenkin lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa melko vähän. Opiskelijälähtöisyys sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen tulisi olla osana liikunnanopetusta. (Hirvensalo, Mäkelä & Palomäki 2013, 521–522.) Nykypäivän oppimisessa korostuu viihtyminen, joka tulisi saavuttaa myös koulussa oppitunneilla. Vaikka viihtyminen on sisäsyntyistä ja opiskelijasta itsestään lähtevää, vaatii se silti syntyäkseen ulkopuolisen tekijän. Opettajan tulee ammattitaidollaan saada opiskelijan sisäinen motivaatio vahvistumaan ja uteliaisuus heräämään. Näistä tekijöistä syntyy pedagoginen viihtyminen ja samalla on mahdollisuus kehittää itseohjautuvaa kiinnostusta opiskelijassa. Pedagogisen viihtymisen perustana pidetäänkin uteliaisuutta, vuorovaikutusta sekä turvallisuutta. (Haapaniemi & Raina 2014, 14-16.)

Hyvä ilmapiiri takaa positiiviset lähtökohdat viihtymiselle ja oppimisen saavuttamiselle. Lisäksi hyvin toimivassa ryhmässä oppiminen voi olla hauskaa. Hyvän ilmapiirin omaavissa ryhmissä siis korkeatasoinen oppiminen saavutetaan suurimmalla todennäköisyydellä. Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys, kun opettajat pyrkivät luomaan turvallisia ja innostavia liikuntatilanteita. Opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen, ideoiminen, toiminnan kritisointi ja kehittäminen sekä omista tuntemuksista kertominen ovat merkkejä turvallisesta ryhmästä ja toimintaympäristöstä. Tämä taas vaatii opettajalta tunne- ja vuorovaikutustaitojen riittävää hallintaa, jotta yhteisöllisyys sekä turvallinen ilmapiiri saadaan luotua. Toimiva vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa auttaa myös opettajaa omassa työssään. Tutkimusta on tehty tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen vaikutuksista lapsien ja nuorten osalta. Näillä kouluympäristöön sijoittuvilla tutkimuksilla (esim. Durlak 2011) on saatu hyviä tuloksia. Niiden on todettu muun muassa parantavan ilmapiiriä, edistävän oppimista ja hyvää käytöstä sekä parempaa motivaatiota. (Lintunen 2013, 36-37; 40.)

4.1 Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaidot on laaja termi, joka käsittää taidon toimia vuorovaikutteisesti ympäristön kanssa sekä kyvyn kohdata erilaisia ihmisiä ja toimia verkostoissa. Sosiaalisten taitojen merkitys korostuu ja nousee arvostukseen nykypäivän koulumaailmassa sekä työelämässä. Sosiaaliset taidot ja synnynnäinen temperamenttipiirre, sosiaalisuus, tulee kuitenkin erottaa toisistaan. Sosiaalisuudella tarkoitetaan kiinnostusta sekä halua olla muiden ihmisten kanssa, kun taas sosiaaliset taidot ovat kokemuksen ja harjoittelun kautta opittuja taitoja toimia muiden ihmisten kanssa. Sosiaaliset taidot viittaavat kykyyn selviytyä erilaisista vastaan tulevista sosiaalisista tilanteista. On totta, että sosiaalisuus voi olla helpotava tekijä sosiaalisten taitojen kartuttamisessa, mutta sosiaalinen henkilö ei automaattisesti omaa hyviä sosiaalisia taitoja tai osaa toimia vuorovaikutustilanteissa. Hyvät sosiaaliset taidot omaava yksilö ottaa toiset huomioon ja osaa toimia tilanteessa sitä edistävällä tavalla. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17-23.)

Sosiaaliset taidot muodostavat yksilölle useita toimintamalleja, joita hän pystyy hyödyntämään tilanteesta riippuen. Näihin toimintamalleihin kuuluu muun muassa keskustelutaidot, ongelmanratkaisutaito, kunnioittava suhtautuminen toiseen, omien ennakkokäsitysten havainnointitaito, kyky empatiaan, ilmaisutaito, toisen ihmisen havainnointi- ja arviointitaito sekä taito olla rakentava, rohkaiseva ja kannustava. Rakentavan kanssakäymisen syntymiseksi tarvitaan empatiakyvyn lisäksi myös itseluottamusta, tasapainoista tunne-elämää, harkintakykyä sekä kykyä kontrolloida omaa käytöstä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 24.) Yksilön itsesäätelyn taidot eli valmiudet säädellä ja ohjata omaa oppimista kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Itsesäätelyn taitojen kehittämisessä ympäröivän yhteisön tarjoamilla älyllisillä sekä sosiaalisilla kokemuksilla on tärkeä tehtävä. (Lonka 2014, 78.)

Sosiaalisen toimintakyvyn käsitettä ei ole kovinkaan yksiselitteisesti pystytty määrittelemään. Sosiaali- ja terveysministeriön määritelmän mukaan sosiaalinen toimintakyky on kykyä toimia ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Heidän mukaansa sosiaalista toimintakykyä osaltaan määrittää myös sosiaalisten suhteiden sujuvuus sekä osallistuminen, mutta yhtälailla myös vastuu läheisistä ihmisistä ja elämän mielekkyys. Sosiaalisen toimintakyvyn alueelle liitetään myös harrastukset riippumatta siitä tapahtuvatko ne yksin vai vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006.)

Sosiaalisella vuorovaikutuksella kuvataan ihmisten keskinäistä suhdetta prosessina, joka etenee ajallisesti. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla on mahdollisuus vaikuttaa ympäril-

lä oleviin ihmisiin sekä tilanteisiin. Ihmiset vaikuttavat toisiinsa ja ryhmän käytös vaikuttaa yksilön toimintaan. Tärkeä yksilön toimintaa suuntaava tekijä on ryhmän reaktiot yksilön käyttäytymiseen. Perustan sosiaaliselle vuorovaikutukselle luo viestintä, joka voidaan jakaa kielelliseen eli verbaaliseen viestintään sekä sanattomaan eli nonverbaaliseen viestintään. Vuorovaikutus eri tilanteissa ei ole helppoa, sillä jo toisten keskittynyt kuunteleminen sekä itsensä ilmaiseminen selkeästi on haastavaa. Tämän vuoksi sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja tulisi harjoitella turvallisessa ympäristössä, jossa on sallittua myös epäonnistua. (Rovio yms. 2009, 22-24.) Tämänhetkiset työmarkkinat vaativat oma-aloitteisia ja vuorovaikutustaidoiltaan osaavia tekijöitä. Yhdessä tekeminen, tiimityöskentely ja verkostotyö ovat avainasemassa työelämässä. Globalisaatio tekee vuorovaikutuksesta monimutkaisempaa, minkä vuoksi kyseisiä taitoja tulee hankkia jo ennen työelämään siirtymistä. (Haapaniemi & Raina 2014, 46-47.)

Lintusen ja Heikinaron tutkimustuloksien perusteella tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on tärkeä merkitys liikunnanopetuksessa. Positiivisia liikuntakokemuksia ja viihtymistä syntyy helpommin liikuntatunneilla ja sekä opetus- että oppimisilmapiiri paranevat kun opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutustaidot kohtaavat. Liikuntatunneilla tarvitaan harjaantunutta tunne- ja vuorovaikutus pätevyyttä, sillä toiminnallisuus tuo mukanaan myös runsaasti vuorovaikutustilanteita. Tällainen toiminta vaatii keskeisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen, kuten eläytyvä kuuntelu, selkeä ja tilanteeseen sopiva omien tunteiden, ajatusten ja tarpeiden ilmaiseminen ja ristiriitojen ratkaisutaito, harjoittelua sekä hallintaa. Tutkimusten mukaan opettajat ja opiskelijat voivat näitä taitoja oppia käyttämään. (Lintunen, Kuusela & Klemola 2010b.) Virran ja Lintusen selvityksen mukaan opettajilla on myönteinen käsitys vuorovaikutustaitojen käytöstä opettajan ja opiskelijan välisessä kanssakäymisessä, mutta taitoja onnistuneeseen vuorovaikutukseen tarvitaan molemmilta osapuolilta. Toisaalta opettajat pohtivat onko onnistunut vuorovaikutus, jossa molemminpuolinen kuuntelu ja muut rakentavan kanssakäymisen elementit ovat läsnä, jopa liian hyvää ollakseen totta. (Virta & Lintunen 2009, 58.)

Keskeisiä vuorovaikutustaitoja ovat ryhmässä toimimisen taidot. Ryhmässä toimittaessa vuorovaikutustaidot liittyvät voimakkaasti ihmissuhteiden luomiseen sekä niiden syventämiseen ja ylläpitämiseen. Nämä suhteet rakennetaan yhteistyön, vuorovaikutuksellisten konfliktien ennaltaehkäisyn ja ratkaisemisen sekä avun pyytämisen ja antamisen ympärille. Toimivan vuorovaikutuksen rakentumista estäviä tekijöitä ovat muun muassa käskeminen, varoittelu, saarnaaminen, tuomitseminen, syytely, häpäisy, naurettavaksi tekeminen, rauhoittelu, kuulustelu, ajatusten muualle johdattelu, liiallinen neuvominen, ratkaisujen tai ratkaisumallien antaminen sekä liiallinen luennointi tai opettaminen. Ryhmän toimintaa pyritään edistämään sekä tehtävän että ihmissuhteiden näkökulmasta tiimityöskentelyä

kehittämällä osallistavan oppimisprosessin myötä. Kun opiskelijat saavat tilaisuuksia ottaa vastuuta oppituntien aikana, heidän vastuuntuntonsa kehittyy kokemusten myötä. On siis tärkeää antaa opiskelijoille mahdollisuus osallistua päätöksentekoon sekä arviointiin ja näin jakaa vastuuta opiskelijoiden kanssa. (Lintunen 2013, 38-39.)

4.2 Osallisuus

Osallisuus on oikeutta saada tietoa sekä mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa itseä koskeviin suunnitelmiin, ratkaisuihin ja toimenpiteisiin. Vastavuoroisuus on oleellinen tekijä osallisuudessa, sillä vaikuttamisen mahdollistaminen vaatii tiedon jakamista ja yhteistyötä. Osallisuutta voidaan kuvata esimerkiksi porras- tai tikapuumalleilla. Näissä malleissa pääajatuksena on, että alemmilla portailla yksilön vaikutusmahdollisuudet ovat hyvin vähäiset tai olemattomat ja mitä korkeammalle mennään, sitä enemmän yksilöllä on mahdollisuuksia vaikuttaa. Oletuksena on totta kai myös osallisuuden kasvu samassa suhteessa. Ratkaisevana kuitenkin nähdään yksilön oma kokemus siitä, huomioidaanko hänen mielipiteensä ja onko hänen toiminnallaan vaikutusta. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2015.)

Yksi tunnetuimmista osallisuuden porrasmalleista on Roger Hartin (1992) osallisuuden portaat. Tässä mallissa osallisuuden tasot on jaettu kahdeksalle portaalle ja porrasmalleille tyypillinen osallisuuden kasvu tapahtuu porras portaalta. Kolmella alimmalla portaalla yksilöllä ei ole vielä todellista mahdollisuutta vaikuttaa, vaan hän on mukana enemmänkin muodollisuuksien vuoksi. Neljännellä portaalla mielipiteitä jo kysytään ja tietoa jaetaan, mutta vaikutuksen mahdollisuus on edelleen minimaalinen. Kahdella seuraavalla portaalla yksilöllä on jo todellinen mahdollisuus vaikuttaa sekä kertoa mielipiteitä, mutta itse toimintaa johdetaan ulkopuolelta. Toiseksi korkeimmalla portaalla yksilöllä on suuri mahdollisuus vaikuttaa sekä suunnitteluun että toteutukseen. Ylimmällä portaalla osallisuus on huipussaan ja täysivaltainen yhteistyö toteutuu. Ylimmillä portailla esimerkiksi opettajan ja opiskelijoiden välinen yhteistyö on saumatonta ja yhdessä tekeminen tarkoituksenmukaista. Hartin teorian mukaan ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista aina sokeasti tavoitella korkeinta tasoa, vaan on tärkeää antaa nuorelle mahdollisuus vaikuttaa oman osallisuutensa sekä aktiivisuutensa tasoon. (Hart 1999, 40-45.)

Koulumaailmassa osallisuus on myös tärkeä huomioitava asia. Lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksiin on kiinteässä yhteydessä opettajien vallankäyttö. Kun opettajat antavat tilaa lasten ja nuorten omatoimisuudelle, on heillä oikeasti mahdollisuus vaikuttaa ja olla osallisena toiminnassa. Koulujen toimintakulttuurissa onkin tärkeää korostaa yhdessä tekemisen merkitystä. Ei ole tarkoituksenmukaista, että nuoret saavuttavat muutoksia

keskenään, vaan opettajan rooli on korvaamaton. Muun muassa osallisuuden portaat on keino arvioida opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia suhteessa koulun toimintakulttuuriin. (Nousiainen & Rasimus 2015.) Tasavertaisuuden saavuttamisessa opettajan ja opiskelijoiden yhteistyö on avainasemassa. Myönteistä yhteisöllisyyttä syntyy yhteistoiminnan myötä, jolloin myös turvallisuuden tunne lisääntyy ja uskalletaan toimia luovasti sekä avoimesti. (Vesikansa 2002, 25.)

Opiskelijoiden osallisuus on tuonut haluttua kehitystä koulumaailmaan muun muassa Opetusministeriön Osallistuva oppilas – Yhteisöllinen koulu -hankkeen myötä. Uudessa opetussuunnitelmassa veloitetaan osallisuuteen ja se katsotaan merkittäväksi tekijäksi koulutyön kehityksessä. (Haapaniemi & Raina 2014, 33.) Opettajuustutkimuksissa on nostettu esille opiskelijalähtöisyys, opiskelijoiden omatoimisuus sekä vastuunotto merkityksellisinä tekijöinä. Opiskelijoiden osallistaminen sekä osallisuuden tunteen luominen nähdään tärkeänä viihtymisen ja motivaation syntymisen syynä. (Berg & Piirtola 2014.)

Kiinnostuksen tulee herätä, jotta oppimista voi syntyä. Tämän vuoksi oppitunnin sisältö sekä opetusmenetelmät joutuvat opiskelijoiden arvioitaviksi koulun arjessa. Opetettavan sisällön merkityksellisyyskokemiseen on mahdollista vaikuttaa myös opetustavoilla ja -järjestelyillä. Merkityksellisyyskokemisen saavuttamisessa osallisuus on suuri tekijä. Osallistaminen luo mahdollisuuden paneutua asiaan opiskelijoiden näkökulmasta jo etukäteen. Intohimo oppimiseen syntyy uteliaisuudesta, juuri siksi tähän vetoaminen onkin yksi toimivimmista tavoista tehdä sisällöstä opiskelijalle merkityksellinen. (Haapaniemi & Raina 2014, 89-91.) Opiskelijaa aktivoivat menetelmät ovat oppimista edistäviä ja motivoivia (Lonka 2014, 158.)

4.3 Opettajan rooli

Yksi suuri viihtyvyyteen vaikuttava tekijä ovat ryhmäilmiöt ja niiden ymmärtäminen. Opettajien tietotaitoa aihepiiristä tulisi kehittää, sillä pedagogisilla ratkaisuilla on suuri mahdollisuus päästä lähemmäksi opiskelijoita ja vaikuttaa ratkaisevasti heidän motivaation syntymiseen sekä ryhmän ilmapiiriin. (Haapaniemi & Raina 2014, 23.) Ryhmäprosesseja on siis tärkeää oppia havaitsemaan ja tunnistamaan. Ryhmädynamiikan ymmärrys tulisikin olla koulutuksen keskiössä. Näin edistetään työskentelyä ja oppimista yhteisen päämäärän suunnassa sekä vältetään opiskelijoiden vertailua keskenään. (Johnson & Johnson 2006, 13.)

Ryhmän muodostumisessa opettajalla tai ohjaajalla on suuri rooli. Juuri hänen taidot ratkaisevat eteneekö ryhmän kehitys kohti toimivaa ryhmää. Keskeinen elementti on ohjaa-

jan joustavuus sekä ryhmäilmiöiden ymmärrys. Hänen tulee aistia ryhmän tarpeita ja lisäksi kyetä sekä havainnoimaan että muokkaamaan myös omia käyttäytymistapojaan. Ohjaajan valta ei siis saa olla kaiken keskipisteenä, vaan pikemminkin ryhmän luottamuksen kautta kehittyvä voimavara. Ohjaajan rooliin ryhmäprosessissa kuuluu myös kritiikin sietäminen sekä alkavien ristiriitatilanteiden selvittäminen. Hänen on myös tärkeää tunnistaa roolinsa tarpeen heikentyminen ryhmän kehityksen edetessä, jotta sosiaaliset taidot ja ryhmän toiminta pääsee kehittymään. (Haapaniemi & Raina 2014, 100.)

Pienryhmissä työskentely nähdään positiivisena oppimisen kannalta, silloin kun ryhmien ohjaamiseen löytyy tarvittavaa osaamista. Ilman osaavaa ohjaamista menetetään pienryhmätyöskentelyn tarjoamia vahvuuksia, kuten jokaisen antama työpanos ja osallistuminen sekä turvallisuuden tunne vuorovaikutuksessa ja oppimisessa. (Haapaniemi & Raina 2014, 127.) Ohjaajan tulee vastata välttämättömistä tehtävistä. Ryhmän kehityksen kannalta olennaista on suunnan näyttäminen, päätösten tekeminen sekä visioiden luonti. Sisäinen organisointi on välttämättömyys toimintaprosessien syntymiselle, kun taas palautteen antaminen ohjaa ryhmän toimintaa oikeaan suuntaan. Ohjaajalla on myös vastuu huolehtia riittävästä tiedon välittämisestä, jotta toiminta voi sujua jouhevasti. (Kopakkala 2005, 88-91.)

Suurena ryhmänä voidaan nähdä koulun liikunnan ryhmä, johon tulisi pyrkiä luomaan mahdollisimman turvallinen ilmapiiri, jossa opiskelijat voivat toimia omana itsenään ja uskaltavat kokeilla uusiakin asioita. Mitä turvallisemmaksi ryhmän ilmapiiri saadaan luotua, sitä vapaammin pystyvät yksilöt itseään ilmaisemaan ja myös saamaan onnistumisen kokemuksia. Opettajan ja ryhmän välinen vuorovaikutus on ryhmän turvallisuuteen yksi merkittävimmin vaikuttava tekijä, ryhmän jäsenten syvenevän vuorovaikutuksen ohella. Opettajan tuleekin kehittää omia vuorovaikutustaitojaan koko ajan sekä pyrkiä samaan opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen osalta harjoitteiden myötä. (Aalto 2000, 16-17, 27.) Liikuntatunneilla opiskelijoita on tavallisesti yli 15, joten pienryhmä toimintaa liikuntaryhmän sisällä tulee suosia. Suuressa liikuntaryhmässä alaryhmien muodostuminen on normaalia, mutta opettajan tulee seurata alaryhmien keskinäisen toiminnan jouhevuutta. (Rovio 2007, 173.)

Opettajan käyttämien eläytyvän kuuntelun sekä minäviestien keinot olivat osana Kuuselan (2005) tutkimusta (Lintunen 2013, 38). Eläytyvän kuuntelun tuloksena puhuja kokee tulensa kuulluksi ja ymmärretyksi, sillä kuuntelija lähettää vastaanottamansa viestin omin sanoin takaisin puhujalle. Eläytyvässä kuuntelussa korostuu empatia, kunnioitus sekä aitous puhujaa kohtaan. (Lintunen, Kuusela & Klemola 2010a.) Minäviestit muotoillaan niin, että puhujan omat tuntemukset ja ajatukset käyvät viestistä ilmi. Tähän viestintään ei

liity toisten ihmisten arvostelua, tuomitsemista tai tulkintaa, vaikkakin sillä pyritään vaikuttamaan muiden käyttäytymiseen. (Lintunen, Kuusela & Klemola 2010c.)

Tällä tutkimuksella saatiin opiskelijoiden käyttäytymiseen ja opettajan rooliin liittyviä positiivisia tuloksia, kun liikunnanopettaja käytti eläytyvää kuuntelua. Kun opettajan rooli muuttui valmiiden ratkaisuiden tarjoajasta opiskelijoiden kuuntelijaksi, opiskelijat rohkaistuivat osallistumaan opetukseen avoimemmin sekä tuomaan esille omia ehdotuksiaan ja mielipiteitään. Tämän lisäksi opiskelijoiden motivaatio oli korkeampi, vaikka omat taidot tai jakaminen olisi koettu heikoksi. Opettajan rooli siis muuttui opiskelijoiden aktiivisuuden parantajaksi ja huolehtijaksi, kun taas kontrollointi ja määrääminen jäivät vähemmälle. Vastaavanlaisia tuloksia eläytyvän kuuntelun käytöstä on saatu myös opettajien täydennyskoulutuksissa. Opiskelijoiden hyökkäävä käyttäytyminen ja tekemisten puolusteleminen vähenivät, kun liikunnanopettaja käytti ongelmaan tarttuvia minäviestejä vuorovaikutuksessaan. Opettajan käyttämien minäviestien myötä opiskelijat saavat mahdollisuuden itse oivaltaa oman käytöksensä seuraukset sekä sen, miten omaa toimintaa tulisi kehittää. Tutkimuksen perusteella opiskelijat muuttavat käytöstään oma-aloitteisesti rakentavampaan suuntaan minäviestien myötä. (Lintunen 2013, 38.)

Opettajalta edellytetään vuorovaikutustaitojen lisäksi rohkeutta sekä kykyä ottaa riskejä. Uudet haasteet vaativat rohkeutta toteuttaa asioita eri tavoin kuin ennen, jotta mielenkiinto herää ja muutos on mahdollista. Luovalla opettajalla on kyky löytää uusia ratkaisuja vanhojen sisältöjen opettamiseksi. Samoja asioita ei opeteta samalla kaavalla vuodesta toiseen. Nykypäivän opettajalta siis odotetaan muutosalttiutta. (Numminen & Laakso 2010, 15.) Liikunnan edistämisessä toteutustapojen lisäksi vuorovaikutussuhteilla on suuri merkitys. Tämän vuoksi samoilla toimintamalleilla ja ratkaisulla eri henkilöiden toteuttamana voidaan saavuttaa toisistaan poikkeavia tuloksia. (Vuori 2003, 107.)

Mänttärin pro gradu -tutkielman mukaan opettajan haasteeksi koululiikunnasta motivoimisessa muodostuu myös ulkopuolinen laaja tarjonta, josta koululiikunnan merkitys pitäisi onnistua erottamaan. Tämän muun tarjonnan vaikutuksesta huolimatta koululiikunnasta tulisi myös tehdä riittävän mielekäästä ja opiskelijoita motivoivaa. Passiivisemmat ja heikkommat opiskelijat tulisi pystyä huomioimaan koululiikunnassa. Tähän yhtenä ratkaisuna nähdään myös aktiivisten ja liikunnallisesti taitavien opiskelijoiden aktivoiminen heikompien auttamisessa yhteistyön myötä. (Mänttari 2006, 24-25.) Pedagogisen viihtymisen peruspilarit, turvallisuus, uteliaisuus ja vuorovaikutus, kulkevat käsi kädessä. Pedagoginen viihtyminen kulminoituu turvallisuuden tunteeseen sekä yksilön luontaiseen uteliaisuuteen. Nämä tekijät saavat kiinnostuksen ja innostuksen heräämään, jonka seurauksena saavutetaan yhdessä oppimisen ilo. (Haapaniemi & Raina 2014, 76.)

4.4 Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmillä tarkoitetaan työtapoja ja keinoja, joilla opiskelijoille konkretisoidaan opetuksen päämäärät. Ne ovat vuorovaikutuksen muotoja, joilla edistetään opiskelijoiden oppimista, aktivointia sekä motivointia. Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat opetettava aihe, opetettavan ryhmän lähtökohdat sekä heidän opettajansa. (Kettunen, Palvalehto-Silven, Penson & Väyrynen 2007.) Opetusmenetelmiä voidaan luokitella eri tavoin, mutta tunnetuin on Mosstonin ja Ashworthin luoma opetustyylien spektri (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 314). Mosstonin systemaattinen opetusmenetelmien luokitus perustuu opiskelijoiden ja opettajan keskinäisen opetukseen liittyvän päätöksenteon määrään. Tämä opetusmenetelmien luokitus sisältää 11 opetustyyliä A-K. (Mosston & Ashworth 2002, 8; Varstala 2007, 134.)

Mosstonin opetustyylien spektriin kuuluvat komentotyylinen opetus (the command style - A), tehtäväopetus (the practice style - B), pariohjaus (the reciprocal style - C), itsearviointi (the self-check style - D), eriytyvä opetus (the inclusion style - E), ohjattu oivaltaminen (the guided discovery style - F), ongelman ratkaisu (the convergent style - G), erilaisten ratkaisujen tuottaminen (the divergent production style - H), yksilöllinen harjoitusohjelma (the individual program – learner's design - I), yksilöllinen opetusohjelma (the learner's initiated style - J) ja itseopetus (the self-teaching style - K). (Mosston & Ashworth 2002, 8-9; Varstala 2007, 134-138.) Spektrin alkupään opetustyyliissä (A-E) opettajan rooli on vaikutusvaltaisempi. Näissä tyyliissä opettaja valitsee asiasisällöt ja ohjeistaa tehtävät joko suullisesti tai tehtäväkortteja hyödyntäen. Muissa opetusmenetelmissä (F-K) korostuu opiskelijan aktiivinen rooli myös oppiaineen selvittämisessä. (Varstala 2007, 138.)

Komentotyyliisessä opetuksessa korostuu opettajan päätösvalta. Komentotyylin pääperiaatteena on opettaja, joka tekee päätökset sekä opiskelija, joka seuraa näitä päätöksiä ja ohjeita. (Mosston & Ashworth 2002, 76; Varstala 2007, 134.) Komentotyyliisessä oppiaine on jokaiselle opiskelijalle sama ja opettajan määräämä. Myös tehtäväopetuksessa opettaja valitsee tehtäväsuoritukset ja ympäristöt. Tehtäväkortteja hyödynnetään usein ja opiskelijoilla on päätösvaltaa muun muassa suoritusnopeuden suhteen. (Varstala 2007, 134.) Pariohjauksen opetustyyliä määrittelevät päätekijät ovat sosiaalinen vuorovaikutus, vastavuoroisuus sekä palautteen anto (Mosston & Ashworth 2002, 116). Pariohjauksessa opettaja suunnittelee ja käynnistää toiminnan sekä antaa palautetta parien työskentelystä. Opiskelijat taas antavat palautetta toisilleen annettujen kriteerien perusteella. Itsearviointi toimii paljon pariohjauksen tavoin, mutta tässä opetustyyliisessä opiskelija arvioi itse omaa toimintaansa tai suorituksiaan opettajan antamien kriteerien mukaisesti. Opettaja ohjaa

opiskelijaa tekemään itsearviointia. (Varstala 2007, 136.) Eriytyvän opetuksen tarkoituksena on mahdollistaa oppijan lähtötason huomioiminen harjoittelussa. Ennen harjoitteiden käynnistämistä opiskelija valitsee sopivan aloitustason, jonka vaatimuksiin hän pystyy vastaamaan. Opettajan tehtävänä on siis valita eri tasoille sopivat variaatiot harjoitteista. (Mosston & Ashworth 2002, 156; Varstala 2007, 136.)

Ohjatussa oivaltamisessa opiskelijat itse ratkaisevat harjoituksen rakenteen ja opettajan tehtävänä on antaa vihjeitä, joilla toimintaa ohjataan oikeaan suuntaan harjoituksen ratkaisemiseksi. Ongelmanratkaisussa opiskelijat pyrkivät itsenäisesti löytämään ratkaisun tehtävään. Opettajan tehtäväksi jää tässä opetustyyliässä tarkkailu. Erilaisten ratkaisujen tuottamisessa pääperiaatteena on kehitellä useita erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisuja. Opettaja siis antaa sellaisen tehtävän, johon ei ole vain yhtä oikeaa ratkaisuvaihtoehtoa ja opiskelijat pyrkivät ratkaisemaan tehtävän omalla tavallaan. Yksilöllisen harjoitusohjelman tarkoituksena on opiskelijan itse luoma harjoitus, jonka aihealue rajautuu opettajan toimesta. (Mosston & Ashworth 2002, 247, 274; Varstala 2007, 137.) Yksilöllisen opetusohjelman menetelmässä opiskelijalla on runsaasti päätösvaltaa, sillä hän itse valitsee sekä opetussisällön että opetusmenetelmän. Opiskelijalla on kuitenkin käytössään ja apunaan opettajan asiantuntemus. Itseopetuksessa taas opiskelijalla on kaikki valta ja vastuu. Hän itse tekee päätökset opetusta ja oppimista koskien. Menetelmä on pääasiassa itseopiskelua, vaikka opettajakin on tarvittaessa käytettävissä. (Varstala 2007, 138.)

Hyvässä liikunnanopetuksessa on tärkeää käyttää opetusmenetelmiä monipuolisesti sekä huomioida opiskelijoiden ja liikuntaryhmän taso menetelmää valittaessa. Opetusmenetelmän valinta on myös riippuvainen myös opetettavasta asiasta ja ympäristöstä. (Varstala 2007, 138-139.) Jaakkolan ja Wattin (2011) kyselytutkimuksen mukaan suomalaiset liikunnanopettajat käyttävät komentotyyliä sekä tehtäväopetusta eniten. Opetusmenetelmistä kaikista vähiten käytössä ovat itseopetus, itsearviointi ja ongelmanratkaisu. Opiskelijoiden oppimisen, motivaation sekä viihtymisen kannalta parhaiksi opetusmenetelmiksi opettajat nimesivät tehtäväopetuksen, erilaisten ratkaisujen tuottamisen, yksilöllisen ohjelman ja komentotyylin. Vähiten hyödyllisinä opettajat näkivät pariohjauksen ja ongelmanratkaisun. Opettajakeskeisten tyylien suosiolle voi olla useita syitä, esimerkiksi suuret oppilasryhmät, opettajien aiemmat kokemukset tai harjoituksen puute. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat oppijakeskeisyyden positiiviseksi asiaksi liikunnanopetuksessa, mutta silti käyttivät enemmän opettajakeskeisiä tyyliä. Liikunnanopetuksella pyritään mahdollisimman usean opiskelijan liikuntamotivaation synnyttämiseen, joten heistä itsestään lähtevä toiminta on todella tärkeää. Oppijakeskeisten opetusmenetelmien käyttöä tulisikin lisätä suomalaisessa liikunnanopetuksessa. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 324-325.)

4.5 Arviointi

Lukion opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tulisi olla mahdollisimman kokonaisvaltaista. Arvioinnin tulisi ohjeistuksen mukaan myös tukea opiskelijan yksilöllistä kehitystä. Koululiikunnan opetuksen tulisi antaa opiskelijoille valmiuksia, joiden avulla omia taitoja osataan arvioida realistisesti. Opiskelijan kannustaminen ja kehittävän palautteen antaminen ovat väyliä nuoren itsensä arvioimisen kehittymiseen. Liikunnan arvioinnissa painopisteinä ovat opiskelijan aktiivisuus, vastuullisuus ja asennoituminen sekä tiedot, taidot ja toimintakyky. (Opetushallitus, 2003.) UKK-instituutti katsoo liikunnan arvioinnin kehittämisen tärkeänä seikkana opiskelijoiden motivoimisessa liikkumaan. Liikunnan arvioinnissa opiskelijan itsearviointia tulisi korostaa ja opiskelijan aktiivisuus sekä osallistuminen huomioida. Omien liikuntatottumusten tarkkailemiseen kannustaminen on tärkeää eteenkin vähän liikkuvien opiskelijoiden kohdalla. Keinoja tähän on useita, kuten esimerkiksi seurantakortti, askelmittari, sykemittari sekä nykyaikaiset digitaaliset sovellukset. (UKK-instituutti, 2008.)

Opiskelijoiden arviointi on yksi turvallisuuden tunteeseen vaikuttava tekijä. Kun oppilas jännittää arviointia ja pyrkii välttämään virheitä viimeiseen asti, syntyy helposti myös turvallisuuden tunne sekä epäonnistumisen pelko. Kouluarvosanoilla on vaikutusta nuoren minäkuvan rakentumisessa ja motivaation syntymisessä. Esimerkiksi heikko liikunnan arvosana voi välittää nuorelle käsityksen, ettei liikunta sovi hänelle tai ainakaan motivoitua omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen ei todennäköisesti synny. Arviointia tulee joka tapauksessa tehdä, joten pinnalla ollut keskustelu aiheesta ja uudet kokeilut ovat koulumaailmassa tervetulleita. Itsearviointi ja vertaisarviointi ovat oikeinkäytettyinä toimivia työkaluja, jotka antavat myös nuorille mahdollisuuden vaikuttaa. Opiskelijoiden tulee kuitenkin ymmärtää tavoitteet, joihin osaamista ja sen kehittymistä arvioinnissa peilataan. Näin vältetään persoonan arvioimiselta ja pysytään osaamisalueiden tarkastelussa. (Haapaniemi & Raina 2014, 82-83.)

5 Ryhmätoiminta

Ryhmän toiminnassa syntyvät lukuiset prosessit ilmenevät vuorovaikutuksessa ja viestinnässä yksilöiden aktiivisen ryhmätoiminnan myötä. Ryhmässä asetetaan tavoitteita ja toiminta rakentuu yhteistyön, päätöksenteon sekä ongelmanratkaisun ympärille. Ryhmäprosesseihin vaikuttavat rakenteelliset seikat kuten normit, roolit sekä johtajuus. Ryhmän koko on olennainen tuloksellisuuteen vaikuttava asia, sillä ryhmän henkilömäärän kasvaessa potentiaalinen suoritus heikkenee. Yksilön kannalta ryhmätilanne voi antaa merkittävän kehitysaskelen omaan yksilöllisyyteen ja identiteetin rakentumiseen. Yksilö peilaa omaa toimintaansa ryhmästä sekä samaistuu ryhmän toimintaan. Ryhmässä saatavan palautteen ja virikkeiden ansiosta yksilön itsetuntemus lisääntyy. Tähän vaaditaan aina kanssakäymistä sekä yhteistoimintaa, joten sopeutumista vaativat ryhmätilanteet rakentavat monipuolisen pohjan itsetuntemuksen kehittymiselle. (Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 14-16, 24.)

Aktiivisessa ryhmäprosessin tuottamisessa on tärkeää huomioida ryhmän toiminnan lähtökohdat ja jäsenten resurssit, joita tulee kartoittaa ryhmän muodostusvaiheessa. Ryhmän perustehtävän suorittaminen on riippuvainen näiden ominaisuuksien aktiivisesta hyödyntämisestä. Ryhmäprosessit luovat ihmissuhdejärjestelmiä ryhmän sisälle. Näitä ryhmäprosesseja ovat muun muassa vuorovaikutus ja kommunikaatio, yhteistyö sekä päätöksenteko ja tavoitteiden asettaminen. (Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 16-17.) Viime vuosikymmenten aikana tieteen piirissä on edetty ryhmätapahtumien tiedon kartuttamisessa ja ryhmän kehittymistä käsittelevät teoriat on jaettu kahteen ryhmään, lineaarisiin ja syklisiin. Lineaaristen teorioiden yhdistävä tekijä on usko ryhmän vaiheittaisesta kehityksestä yhä paremmin toimivaksi kokonaisuudeksi, kun olosuhteet ovat toiminnalle suotuisat. Sykliset mallit taas rakentuvat ajatuksen ympärille, jossa ryhmä palaa aika ajoin takaisin samoihin tiloihin, joissa se on aikaisemmin toiminut. (Kopakkala 2005, 44.)

Opittujen tietojen ja taitojen hyödyntäminen käytännössä tapahtuu tehokkaasti ryhmissä. Ryhmän dynamiikkaan ja vuorovaikutukseen liittyy merkittävänä tekijänä ryhmän koko sekä sisäiset suhteet. (Haapaniemi & Raina 2014, 108-114.) Pienryhmä voidaan määritellä suurimmillaan 8-10 henkilön kokoiseksi. Sen tulee olla niin pieni, että jokaisella on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ihanteellinen koko vuorovaikutuksen kannalta onkin viiden hengen ryhmä, etenkin kun kyseessä on ongelmanratkaisua vaativa tehtävä. Päätöksenteon sekä toiminnan näkökulmasta 5-7 hengen ryhmää pidetään ihanteellisena tehokkuutensa vuoksi. Pienryhmän toiminnasta erottuvia tunnusomaisuuksia piirteitä ovat muun muassa sitoutuminen, kiinteys, tyytyväisyys, motivaatio sekä osallistumisaktiivisuus. (Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 32-33.)

Pienryhmässä työskenneltäessä vuorovaikutussuhteita ei ole kovin paljon, mikä mahdollistaa paremmin tasa-arvoa puhelioiden ja hiljaisempien oppilaiden välillä. Jokaisella on mahdollisuus tuoda esiin näkökulmansa ja tulla kuulluksi. (Haapaniemi & Raina 2014, 127-128.) Opiskelijoiden keskinäiset suhteet liikuntaryhmässä ovat oppimisen kannalta olennaisia, tämän vuoksi ryhmän toimintaan merkittävästi vaikuttava tekijä onkin ryhmäkoko. Vuorovaikutussuhteiden määrä kasvaa, mitä suuremmaksi ryhmä muuttuu. Kahdenkeskisten vuorovaikutussuhteiden määrä kasvaa ryhmässä nopeasti, esimerkiksi neljän hengen ryhmässä näitä on kuusi, mutta kahdeksan hengenryhmässä 28. (Rovio 2007, 173.)

Parityöskentely on helpoin lähtökohta ryhmätoiminnalle, sillä vuorovaikutussuhteita on vain yksi ja tukea saa tarvittaessa muilta pareilta. Pienryhmälle ominaisen tukemisen ja kannustamisen vastapainona voi kuitenkin olla ristiriidat. Nämä ristiriidat aiheutuvat pääasiassa jäsenten henkilökohtaisten ominaisuuksien, kuten temperamentti, eri tavoin ymmärretyt normit, ryhmästatukset ja roolit sekä tunnesuhteet, vaikutuksesta. Ristiriitojen hallinta on kuitenkin pienryhmässä huomattavasti helpompaa suurryhmään verrattuna. (Haapaniemi & Raina 2014, 128-130.)

5.1 Ryhmän muodostuminen

Bruce Tuckmanin vuonna 1965 julkaisema malli ryhmän kehitysvaiheista on edelleen varsin yleisesti hyväksytty perusta ryhmätarkastelulle. Tuckmanin lineaarisiin ryhmäteorioihin pohjautuva malli koostuu neljästä vaiheesta, jotka ovat muodostusvaihe (forming), kuohuntavaihe (storming), normien muotoutumisvaihe (norming) sekä hyvin toimiva ryhmä eli suorittamisvaihe (performing). Vuonna 1977 Tuckman lisäsi malliinsa vielä yhden vaiheen, joka käsitteli ryhmän lopettamista (adjourning). (Smith 2005; Viestintätieteiden laitos 2015.)

Muodostusvaiheessa ryhmän jäsenet etsivät paikkaansa ja alkavat tutustua toisiinsa. Ryhmän toiminnalle pyritään luomaan selkeät pelisäännöt sekä tavoitteet, myös ryhmän jäsenten roolit alkavat muodostua. (Smith 2005; Peltomaa 2012, 136.) Alkuvaiheessa korostuu ryhmän riippuvaisuus ohjaajasta. Alun tietämättömyyden ja epävarmuuden vuoksi ryhmä saattaa koetella ohjaajaansa. Tässä vaiheessa ohjaajan toiminta vaikuttaa ryhmän kehityksen käynnistymiseen. (Karen 2012, 13.) Toisessa vaiheessa, kuohuntavaihe, yksilöt haluavat erottautua ryhmässä ja konfliktitilanteita syntyy. Yksilöiden rohkeus ryhmässä kasvaa ja jäsenet testaavat sekä toisiaan että ohjaajaansa. Kuohuntavaiheelle tyypillistä on myös alaryhmien muodostuminen sekä toimintamuotojen selkiytyminen. Opiskeluryhmissä tämä vaihe esiintyy usein lievänä, mutta siihen liittyy passiivisuutta ja kritiikkiä. (Ko-

pakkala 2005, 48-49.) Näihin ristiriitoihin vaikuttavat voimakkaasti jäsenten toisistaan poikkeavat ajattelumallit, joten tyytymättömyyden tunne sekä pettymys ryhmää kohtaan ovat yleisiä (Peltomaa 2012, 136).

Sopimisvaiheessa ryhmähenki alkaa muodostua ja erilaisuus sekä jäsenten roolit ryhmässä hyväksytään. Konfliktitilanteita pyritään välttämään, kun pelisäännöt selkiytyvät ja ryhmä tavoittelee yhteistoimintaa. Yhteistyötä alkaa kehityksen myötä syntyä ja mielipiteitä sekä tunteita uskalletaan ilmaista avoimesti. (Smith 2005; Peltomaa 2012, 136.) Sopimisvaiheessa luodaan ryhmän toimintatavat, jonka myötä jokaisen paikka ryhmässä löytyy. Toimintailmapiiri on vapautuneempi, mutta jäsenet pyrkivät viemään ryhmän toimintaa omien tavoitteidensa suuntaan sekä suojautumaan epämuukavilta sosiaalisilta tilanteilta. (Kopakkala 2005, 50.)

Hyvin toimivassa ryhmässä korostuvat tehokkuus ja luovuus. Toiminta muodostuu tarkoituksenmukaiseksi ja ryhmä toimii yhtenäisenä tavoitteiden suunnassa. Ryhmä osaa itsenäisesti ratkaista mahdolliset konfliktitilanteet. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet voivat suunnata kaiken energiansa olennaisiin asioihin, kun ihmissuhdeongelmat on ratkaistu. (Smith 2005; Peltomaa 2012, 136-137.) Ryhmän sisäiset roolit ovat joustavia ja jokaisen vahvuudet osataan hyödyntää yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteisvastuullisuus korostuu ja ryhmän ilmapiiri on avoin sekä jokaista jäsentään tukeva. Viides malliin lisätty vaihe, ryhmän lopettaminen, keskittyy ryhmän jäsenten erkaantumiseen, jossa tunteet voivat olla voimakkaasti läsnä. (Kopakkala 2005, 49-51.)

5.2 Ryhmäilmiöt

Nykypäivän arjessa ja opiskelussa pienryhmiin osallistuminen on arkipäivää. Ryhmätutkimusta onkin tehty runsaasti, mutta koulumaailman ryhmäilmiöt eivät ole saaneet riittävästi huomiota. Koulumaailmassa ryhmillä on kognitiivisia, sosiaalisia sekä emotionaalisia vaikutuksia. Opettajan tehtävänä on ohjata ryhmien vuorovaikutusta ja toimintaa opetuksen tavoitteiden suunnassa. Ryhmävuorovaikutus on usein osa oppimisprosessia, mutta opetuksen lomassa kehittyvä ryhmädynamiikka etenee omaehtoisesti opiskelijoiden toimesta. (Kauppila 2011, 90.)

Keskeisiä ryhmäprosesseja ovat viestintä, jäsenten yhteistoiminta, jäsenten roolien muodostuminen, ryhmän normien ja tavoitteiden kehittyminen, johtaminen, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko sekä jäsenten väliset henkilösuhteet. Edellä mainitut prosessit muodostuvat ryhmän toiminnan sisällöistä ja tavoitteista, jäsenten keskinäisistä suhteista sekä toiminnasta. Viestintäprosesseilla tarkoitetaan ryhmäkommunikaatiota, joka muodostuu

ryhmän jäsenten välisestä monitahoisesta viestinnästä. Ryhmän vuorovaikutuksellinen toiminta koostuu yksilöiden tavoista toimia ja viestiä sosiaalisissa tilanteissa. Juuri tämän vuoksi ryhmien vuorovaikutuksen määrä ja laatu voi vaihdella todella runsaasti suhteessa muihin ryhmiin. (Kauppila 2011, 100.)

Tavanomaiseen ryhmään kuuluu ilmaisullisilta taidoiltaan eritasoisia henkilöitä, joista jotkut voivat hallita ryhmää ottamalla liian suuren roolin itselleen. Tällaisessa tilanteessa ujommat henkilöt jäävät helposti taka-alalle, eivätkä saa ryhmältä kaipaamaansa huomiota. Myös puhetavassa on eroa yksilöiden välillä ja tämä voi vaikuttaa viestin tulkintaan ratkaisevasti. Oheisviestit, joihin voi kuulua muun muassa juoruilu ja tarpeettomien asioiden esille tuominen, yleensä hämmentävät yksilöitä ja häiritsevät ryhmän tavoitteiden mukaista viestintää. (Kauppila 2011, 100.) Ryhmäviestintätilanteissa kuuntelemisen ja havainnoimisen taidot korostuvat. Tehtäväkeskeiset taidot, kuten taito pysyä asiassa ja esittää ratkaisuvaihtoehtoja, sekä suhdekeskeiset taidot, kuten konfliktinhallinta ja taito osoittaa tukea, ovat ryhmäviestinnässä voimakkaasti esillä. Toimiakseen ryhmässä taitavasti ja tunnistaakseen erilaisia ryhmäilmiöitä, yksilö tarvitsee tietoa ryhmäviestinnästä, -prosesseista sekä -rakenteista. (Viestintätieteidenlaitos 2016.)

Ryhmillä on päällekkäisiä tavoitteita, tunne- ja tehtävätavoitteita, jotka kulkevat käsi kädessä. Tehtävätavoitteeksi kutsutaan sosiaalipsykologiassa ryhmän päämäärää, mutta toteutuakseen se tarvitsee myös tunnetavoitteen onnistumista. Tällöin ryhmän jäsenet kokevat ryhmän toiminnan palkitsevana ja saavat tyydytystä ryhmän toiminnasta. Tässä ryhmäprosessissa päämäärän saavuttamiseen vaikuttavat ryhmän jäsenten väliset suhteet sekä yhteistoiminnan tuloksellisuus. (Peltomaa 2012, 134-135.) Jäsenten yhteistoimintaprosessit muodostuvat, kun ryhmän jäsenet kehittyvät yhteistoiminnassa ja alkavat sisäistämään ryhmän tavoitteita. Ryhmän tehtäväkentän muuttuessa myös yhteistoimintaprosessit mukautuvat näiden tehtävien tavoitteita palveleviksi. Alkuvaiheessa prosessiin kuuluu tehtävien toteuttamiseen vaadittava orientoituminen, jossa jäsenet hahmottavat tehtävän sekä reagoivat sille asetettuihin vaatimuksiin. Seuraavassa vaiheessa korostuvat ryhmän jäsenten kokemuksen ja tiedon jakaminen, minkä myötä yhteistoimintaprosessit alkavat vakiintua ja samalla tehtävät selkiytyvät. (Kauppila 2011, 100-101.)

Näiden yhteistoimintaprosessien sekä selkeiden normien avulla ryhmän koheesio eli kiinteytyminen säilyy ja ryhmällä on riittävä kapasiteetti eteen tulevien ongelmien ratkaisemiseksi. Normit tulee olla koko ryhmän hyväksymät. Kun jokainen ryhmän jäsen on sitoutunut niihin, ryhmä tiivistyy ja ryhmän jäsenyys on yksilölle palkitseva. (Peltomaa 2012, 135-136.) Näiden normien mukaan kohti tavoitetta pyrkimällä myös ryhmän yhteishenki tiivistyy ja

jokaisella on mahdollisuus onnistumisiin omassa roolissaan. Yhteisten onnistumisten myötä koko ryhmä saa nostetta toiminnalleen. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 105.)

Ryhmän jäsenten roolien muodostumisprosessi toteutuu ryhmän vuorovaikutuksen myötä. Näiden roolien muodostumisen kannalta vaikuttavimpia tekijöitä ovat jäsenten ominaisuudet, ryhmän tehtävät sekä jäsenten odotukset. Roolien muodostuminen ei tapahdu hetkessä, vaan ne rakentuvat rinnakkain ryhmän toimintaa tukevien normien ja tavoitteiden kehittämisprosessien kanssa. Ryhmän johtamisprosessien syntyyn vaikuttaa merkittävästi ryhmän jäsenten valmiudet sekä ryhmälle annettujen tehtävien luonne. Johtajan rooli voi olla ulkoapäin annettu tai ryhmän sisältä kumpuava tarve. Vuorovaikutus johtajan ja ryhmän jäsenten välillä on avainasemassa, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa. (Kauppila 2011, 101.) Ryhmän jäsenten väliset konfliktit aiheuttavat negatiivista vuorovaikutusta, minkä vuoksi epäluottamusta ja tehottomuutta syntyy ryhmän toiminnassa. Ryhmän jäsenten sekä erityisesti ryhmän johtajan asemassa toimivan yksilön henkilökohtaiset kyvyt reagoida ja toimia konfliktitilanteissa ratkaisevat ryhmän toiminnan jatkuvuuden. (Moon Joung, Jin Nam & Oh Soo 2012, 1424.)

Ryhmän arkipäivän toimintojen kannalta ongelmanratkaisu- ja päätösprosessit ovat ensiarvoisen tärkeitä. Alkuvaiheessa vuorovaikutus pyörii aktiivisesti ongelmanratkaisun ympärillä ja toiminnan ehdot alkavat selkiytyä ryhmän jäsenille. Vuorovaikutus muodostuu joustavaksi uusien vaihtoehtojen arvioinnissa. Tähän liittyy ratkaisevasti ideoiminen, ehdotusten tuottaminen, ongelman määrittely, kritiikki, suunnittelu sekä yhteistyö. Ryhmän jäsenten välille muodostuu yleensä erilaisia henkilösuhdeprosesseja, jolloin osa ryhmän työajasta menee näiden suhteiden hoitamiseen. Ongelmia saattaa aiheuttaa jäsenten toisistaan poikkeavat toimintatavat tai odotukset. Kriisien välttämiseksi pitkään yhdessä toimivan ryhmän tulisi valmistautua kohtaamaan haasteita henkilösuhteissa sekä kyetä ratkaisemaan nämä ongelmat riittävän nopeasti. Ryhmän jäsenten tulisi pitää arvossa avoimen, rehellisen ja rakentavan vuorovaikutuksen muotoja, jotta ryhmän sisäisiä henkilösuhdeprosesseja kyetään käsittelemään. (Kauppila 2011, 101-102.)

Ryhmän rakentavan vuorovaikutuksen muodostumisen esteenä voivat olla jännitteet sen jäsenten välisissä suhteissa. Jos kaikkien kemiat eivät kohtaa, eivätkä nämä henkilöt ole valmiita sopeutumaan yhteistoimintaan muodostuu ryhmään prosessiongelmia. Ennakko-luulojen pohjalta muodostuneissa tilanteissa ongelmat ratkeavat yleensä, kun jäsenet oppivat tuntemaan toisensa paremmin. Tilanne voidaan ennakoida ja minimoida avoimella keskustelulla ryhmän orientoitumisvaiheessa. Ristiriitoja voi aiheuttaa myös valta ja johtajan roolit ryhmän sisällä. Valta-asemaan voi olla liikaa halukkaita tai toisaalta taas asemaan saattaa joutua ryhmän painostuksen vuoksi. Emotionaalinen ilmasto ryhmässä vai-

kuttaa osaltaan toimintaan ja saattaa myös ärsyttää jäseniä. Nämä prosessiongelmat ryhmän on avoimen vuorovaikutuksen keinoin pystyttävä ratkaisemaan. Ryhmässä käytäviin työmenetelmiin liittyvät menetelmäprosessit syntyvät jäsenten välisistä ajattelun eroista, kun ratkaistaan käytettävää työjärjestystä sekä etenemisen keinoja. Asioista voi olla todella erilaisia näkemyksiä, vaikka koko ryhmän toiminnan päämäärä olisi samalla tavalla sisäistetty. Näissä tilanteissa ryhmän jäseniltä vaaditaan joustoa ja kompromisseja tulee tehdä, jotta yksimielisyyteen voidaan päästä. (Kauppila 2011, 102-103.)

5.3 Roolit

Käsitteenä rooli on normien ja odotusten muodostama kokonaisuus. Tämä kokonaisuus kohdennetaan ryhmän jäseneen tehtävien sekä aseman mukaisesti. Normit määrittelevät ryhmän toimintaa ja roolit keskittyvät tiettyihin ryhmän sisäisiin tehtäviin sekä alaryhmien toimintaan. Roolit liittyvät usein tehtävään tai sosiaaliseen asemaan ryhmässä. Tämän vuoksi niitä luokitellaankin muun muassa yksilön tehtävän, sosiaalisten suhteiden, valta-aseman, tunnesuhteiden sekä normirakenteiden perusteella. (Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 68.) Rooli on määriteltävissä sosiaalisen aseman kautta. Sosiaalipsykologiassa rooli nähdään ulkoa päin tulevien odotusten kautta määräytyvänä käsitteenä. Tilanteen asettamat vaatimukset määrittelevät yksilön roolin kussakin hetkessä. (Kopakkala 2005, 96-97.)

Roolit ovat kiinteä osa vuorovaikutussuhteita (Kopakkala 2005, 100). Vuorovaikutustilanteet määrittävät sekä sen millaiseen rooliin henkilö itse asettuu että millaiset odotukset toisiin henkilöihin kohdistetaan. Yksilöön kohdistuvat odotukset siis ratkaisevat sosiaalisen roolin kussakin tilanteessa. (Peltomaa 2012, 138-139.) Roolit sekä niiden määrittämä yksilön asema ryhmässä tulee tiedostaa, jotta yksilöt osaavat toimia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Opiskelijaryhmissä roolien syntyyn vaikuttaa ympäristön lisäksi voimakkaasti myös opiskelijoiden keskuudessa vallitseva toimintakulttuuri. (Brocka, Rovegnob & Oliverc 2009, 357.)

Yhteistoiminnan kannalta merkittäviä ovat sosiaaliset roolit, joiden oppiminen edellyttää roolien havainnointia, tunnistamista sekä jäljittelyä. Näiden rooleihin liitetään vahvasti vuorovaikutus, vaikka sosiaaliset roolit eivät sitä aina esiintyäkseen tarvitse. Kun rooli ei ole tuttu, toimintaa leimaa stereotyyppisyys ja vasta myöhemmässä vaiheessa mukaan tulee persoonallisuus. Ulkopuolisen voi olla haastavaa määrittää yksilön roolia, sillä osa roolista määräytyy emotioiden ja asenteiden pohjalta tilanteesta riippuen. Yksilöllä on vain muutama aktiivinen rooli samaan aikaan käytössä, joten psyykkisen hyvinvoinnin kannalta on

olennaista kyetä joustavasti vaihtamaan roolia tilanteen niin vaatiessa. (Kopakkala 2005, 103-106.)

Roolien vaikutus ryhmän toimintaan ei ole ainoastaan positiivista. Yksilöiden luovuus voi estyä, jos roolit rajataan liian tarkasti ja joustovaraa ei ole. Näissä tilanteissa ryhmän reagointi ulkoisiin muutoksiin on myös usein puutteellista. Jähmettyneet roolit kohdistavat samankaltaiset odotukset aina tietylle henkilölle. Tällaiset roolisuhteet ovat yksi syy eriarvoisille mahdollisuuksille kokea onnistumisen kokemuksia ryhmässä. Tilanteessa, jossa tietty rooli ryhmässä jää tyhjäksi, ovat rooliodotukset usealle yksilölle liian suuret täytettäväksi. Ristiriitatilanteissa roolit voivat muuttua kapeammiksi, eikä jousto palaudu ilman ryhmän aktiivista vuorovaikutusta tilanteen ratkaisemiseksi. (Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 68-69.)

Tutkimuksiin perustuen Ruth Meredith Belbin on luonut tiimiroolit, jotka hyvin toimivasta ryhmästä tai tiimistä tulisi löytyä. Tiimiroolit perustuvat pääolettamukseen, jonka mukaan toimivan ryhmän jäsenten tulee olla erilaisia ja myös osata erilaisia asioita. Belbin tiimiroolit ovat keksijä, tiedustelija, tekijä, takoja, viimeistelijä, arvioija, diplomaatti ja kokoaja. Henkilön ominaisuudet sekä tiimin tarve määrittelevät ryhmässä toteutuvat roolit. Näitä rooleja on jokaisella yksilöllä Belbin mukaan yleisimmin yksi tai kaksi. Ryhmän vuorovaikutuksen lähtökohdat olisivat hänen mukaansa ihanteelliset, mikäli siinä olisi edustettuna kaikki kahdeksan tiimiroolia. Tiimiroolien suhteen Belbin luokitus on yleisesti hyvin suosittu ja arvostettu menetelmä, jonka avulla voi keskustella ryhmän jäsenistä ja toiminnasta hienovaraisesti. Rooliteorian tärkeimpiä piirteitä ovat henkilön toiminnan tarkastelu rooli- ja tilannesidonnaisesti sekä tapahtumien tarkastelu puhtaasti ryhmän ja yhteisön toimintana. Yksilö on siis aktiivinen tekijä roolin valinnassa, mutta riippuvuus ryhmän muista henkilöistä määrittää toimintaa. (Fisher, Hunter & Macrosson 1998; Kopakkala 2005, 109-110.)

6 Projektin tavoite ja kohderyhmä

Projektin tarkoituksena on vuorovaikutuksellisten toimintatapojen kokeilu lukion toisen vuosikurssin tyttöjen pakollisella liikunnan kurssilla. Pää tavoitteena on kehittää pilottiryhmän liikuntatunteja monipuolisemmiksi sekä sisällyttää niihin vuorovaikutuksellista toimintaa. Jatkotavoitteena ja alkuoletuksena tälle toiminnanmuutokselle on useampien opiskelijoiden aktivoituminen sekä motivoituminen koululiikunnassa.

Nämä tavoitteet syntyvät tutkimusongelmasta, joka käsittelee erilaisten yksilöiden aktiivointia sekä motivointia lukion liikuntatunneilla. Lähtökohtana tavoitteiden asettelulle oli siis tutkimusongelma, miten saada mahdollisimman useat opiskelijat kiinnostumaan koululiikunnasta ja aktivoitumaan liikuntatunneilla. Tavoitteiden saavuttamiseksi jakson aikana kokeillaan erilaisia harjoitteita sekä toimintatapoja. Jakson liikuntatunneilla käytetään paljon pienryhmätoimintaa, osallistetaan opiskelijoita harjoitteiden suunnitteluun sekä supistetaan opettajan näkyvää roolia. Projekti nähdään tärkeänä liikuntatuntien sisällön monipuolistamisen sekä vuorovaikutteisten harjoitteiden vaikutusten selvittämiseksi.

Kohderyhmänä projektissa toimii Päijät-Hämeen keskisuuren kaupungin yleislukion toisen vuosikurssin tyttöjen liikuntaryhmän opiskelijat. Tämän pilottiryhmän koko on 19 henkilöä, jotka ovat iältään 16-18-vuotiaita. Kaikki pilotti-jakson toiminta suoritetaan tämän ryhmän kanssa ja heistä viisi opiskelijaa osallistuu haastatteluihin sekä jakson alussa että lopussa. Myös ryhmän liikunnanopettaja on kiinteästi mukana projektissa ja seuraamassa jokaista liikuntatuntia. Lisätietoja kohderyhmän opiskelijoista ja liikuntaryhmän toiminnasta saatiin opiskelijoiden sekä opettajan haastatteluiden myötä pilottijakson alussa.

Kohderyhmään mahtuu erilaisia persoonia ja liikkuja. Opiskelijat poikkeavat toisistaan sekä liikunnallisilta että sosiaalisilta taidoiltaan jonkin verran. Tilanne on hyvinkin tyypillinen lukion koululiikunnasta puhuttaessa ja myös erot opiskelijoiden asenteissa ovat osittain suuria. Koko ryhmä kuitenkin suhtautui toimintaan melko aikuismaisesti ja pyrki toteuttamaan annetut harjoitteet projektin liikuntatunneilla.

7 Vuorovaikutuksellisten toimintatapojen kokeilu

Projekti alkoi syksyllä 2015 aiheen valinnalla sekä yhteydenotolla lukioon. Lukion rehtori ja tyttöjen liikunnanopettaja kiinnostuivat aihepiiristä sekä projektin toteuttamisesta. Tästä alkoi yhteistyö liikunnanopettajan kanssa sekä projektin taustatiedon kerääminen. Tutkimuslupa projektille hankittiin rehtorin lisäksi kaupungin sivistystoimelta. 23.9.2015 tavattiin pilottiryhmän opiskelijat, jolloin projekti esiteltiin heille ja tehtiin alkukartoituskysely. Samassa tapaamisessa viisi opiskelijaa ilmoittautui vapaaehtoisiksi haastatteluihin.

Pilottijaksoon kuului viisi liikuntatuntia, joilla toteutettiin pääosin opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä varioiduilla toimintatavoilla. Lajit valittiin opiskelijoiden toiveiden ja sääolosuhteiden mukaan, mutta lajin merkitys liikuntatunnin kokemiseen pyrittiin minimoimaan. Jakson ensimmäisellä tunnilla haastateltiin viittä opiskelijaa. Toimintaa havainnointiin yhdessä liikunnanopettajan kanssa koko jakson ajan ja jakson viimeisellä liikuntatunnilla haastateltiin alkuhaastatteluihin osallistuneita opiskelijoita uudelleen. Tällä tunnilla jokainen paikalla oleva opiskelija täytti myös kyselylomakkeen jakson toimintaan liittyen. Liikunnanopettajaa haastateltiin jakson alussa ja lopussa. Näitä havaintoja sekä opiskelijoiden kertomaa hyödyntäen koottiin projektin tuloksia, johtopäätöksiä sekä jatkokehitysehdotuksia.

Ennen jakson alkua panostettiin aiheeseen tutustumiseen sekä käytännön asioiden järjestykseen. Tiedonkeruumenetelmät valittiin ja alkukartoituskysely sekä opiskelijoiden alkuhaastattelut laadittiin. Tiedonkeruu alkoi siis heti syyskuun alussa ja jatkui koko matkan ajan kevääseen saakka. Ensitapaamisen jälkeen alkoi tuntien sisältöjen suunnittelu sekä haastatteluiden viimeistely. Pilottijakson aikana havaintoja kirjattiin ylös ja jokaisesta tunnista kirjoitettiin raportti, jossa toiminnan kulkua ja harjoitteiden toimivuutta pohdittiin. Ryhmän toimintaa tarkkaillessa myös tulevia tuntien sisältöjä muokattiin tarpeen mukaan. Pilottijakson päätyttyä raporttoitiin tarkemmin toiminnasta sekä laajennettiin tietoperustaa. (Kuvio 1.)

Projektin käynnistäminen	Pilottijakso	Raportointi
<ul style="list-style-type: none"> • Aiheeseen tutustuminen • 7.9.2015 yhteydenotto lukioon • 17.9.2015 tutkimuslupa • 23.9.2015 ensitapaaminen ja alkukartoitus 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiedonkeruu • 8.10.2015 ensimmäinen tunti ja alkuhaastattelut • 19.11.2015 viimeinen tunti, loppuhaastattelut ja -kysely • 26.11.2015 opettajan loppuhaastattelu 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiedonkeruu • Aineiston kokoaminen ja analysointi • Pohdinta ja jatkokehittely • 5.2.2016 työn palautus

Kuvio 1. Projektin kulku.

7.1 Tiedonkeruumenetelmät

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusotteen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tarkastelemaan mahdollisimman monipuolisesti. Tässä tutkimustyyppissä tutkijan arvot muokkaavat tutkitun ilmiön ymmärtämistä. Täydellistä objektiivisuutta ei myöskään saavuteta, sillä tutkijan käsitys olemassa olevasta tiedosta vaikuttaa tulkintaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimys onkin tosiasioiden paljastaminen, eikä niinkään olemassa olevien väittämien todentaminen. Useat tutkijat ovat määritelleet kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Kvalitatiivinen tutkimus pohjautuu kokonaisvaltaiseen tiedonhankintaan sekä tutkimusaineiston keräämiseen luonnollisissa olosuhteissa. Tutkimus perustuu tutkijan havaintoihin sekä keskusteluihin kohderyhmän kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160-162.)

Mittausvälineillä saatua tietoa ei yleensä kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetä. Tutkimuksen lähtökohtana on aineiston monitahoinen tarkastelu, eikä teorian testaaminen, jolloin käytössä on induktiivinen analyysi. Aineistonkeruussa käytetään laadullisia metodeja, kuten esimerkiksi teemahaastattelua tai osallistuvaa havainnointia, jolloin tutkittavien näkökulmat saadaan esille. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohderyhmä valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksen edetessä myös tutkimussuunnitelmaa muutetaan olosuhteiden mukaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja myös aineiston tulkinta tapahtuu sen mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 162-164.)

7.1.1 Kysely

Kysely on yksi aineistonkeruun muoto. Kyselymenetelmää käytetään paljon sen tehokkuuden vuoksi, sillä se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Kyselylomake täytyy kuitenkin laatia hyvin, jotta se ei menetä tehokkuuttaan. Tulosten tulkinta voi olla haastavaa ja kyselytutkimukseen liittyy myös heikkouksia. Tutkimuksessa ei ole mahdollisuutta selvittää, miten vakavasti vastaajat ovat tutkimukseen ja vastauksiinsa suhtautuneet. Toinen haastava seikka on, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat vastaajien näkökulmasta. Tutkija ei tiedä, millainen tietotaso vastaajilla on käsiteltävästä aihepiiristä. Vastaamattomuus voi joissain tapauksissa nousta suureksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 193-195.)

Ihmistieteessä hyödynnetään usein mahdollisuutta suorittaa kysely suurelle ryhmälle yhtä aikaa, samassa tilassa. Tällaisessa kyselyssä tutkija on paikalla kyselyn alusta loppuun saakka ja hänellä on mahdollisuus antaa informaatiota ja vastata kysymyksiin. Tilanne tulee olla kuitenkin hyvin suunniteltu, eikä se saa viedä liikaa aikaa. Tällä minimoidaan kohderyhmän väsyminen ja keskittymisen herpaantuminen kyselyn aikana, jotta tutkimuksen luotettavuus ei heikkene. (Valli 2007, 107.) Kyselylomakkeella voidaan kerätä tietoa faktaan perustuvista asioista, yksilön käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, yksilön arvoista ja asenteista, uskomuksista, käsityksistä sekä mielipiteistä. Lomakkeella voidaan myös hankkia arviointeja tai perusteluja toiminnoille tai mielipiteille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 196-197.)

Kyselylomakkeen laadinnassa ja kysymysten muotoilussa tärkein vastaamiseen vaikuttava seikka tulee olla tutkimuksen aihe, mutta tutkimuksen onnistumista voidaan tehostaa kysymysten suunnittelulla. Yleensä kysymyksien muotoilussa käytetään avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä tai skaaloihin perustuvaa kysymystyyppiä. Skaaloihin perustuvassa kysymystyyppissä vastaajalle annetaan mahdollisuus valita, miten voimakkaasti hän on samaa tai eri mieltä kuin esitetty väittämä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 198-200.) Skaala on yleensä 3-7 -portainen asteikko, joka voi perustua joko numeroihin tai sanallisiin vaihtoehtoihin. Molemmilla on etunsa ja haittapuolensa. Jotta skaalat saadaan muokattua tilastollisen analyysin kriteereitä vastaaviksi, täytyy vastausvaihtoehdot viedä kauaksi ihmismielen tavanomaisesta ajattelusta. Vaihtoehdoiltaan laajat skaalat voidaan helposti ymmärtää useilla eri tavoilla, jolloin vastausten laatu kärsii. Viiden portaatan asteikkoa käytetään eniten ja siinä on otettu huomioon neutraali vaihtoehto. Neutraali vaihtoehto on sanallisesti kuvattuna useimmiten "en osaa sanoa", "en tiedä", "vaikea sanoa" tai "en halua sanoa". Neutraalien vaihtoehtojen käyttöön ei ole yleistä ohjeistusta, mutta niitä kannattaa käyttää tarpeen mukaan. Liian usein käytettynä se voi johtaa vasta-

usten informaation vähenemiseen. Joissakin kyselyissä niitä ei käytetä lainkaan, mutta tällöin riskinä on vastausten reliabiliteetin näennäinen kohottaminen tai joidenkin vastaajien turhautuminen. (Menetelmätietovaranto 2010.)

Opinnäytetyön tutkimuksen kyselyssä käytettiin 4-portaista asteikkoa sekä muutamaa avokysymystä. Neutraali vastausvaihtoehto jätettiin pois kyselyn vastausvaihtoehtoista, jotta jokainen vastaaja joutuisi miettimään oman kantansa tarkasteltavaan asiaan. Neutraalin vastausvaihtoehdon antaminen olisi voinut kaventaa vastauksilla saatavan informaation määrää, koska kyseessä oli muutoinkin pieni vastaajamäärä. Kyselyllä pyrittiin selvittämään opiskelijoiden yksilöllisiä tuntemuksia ja kokemuksia, joten käytettiin 4-portaista asteikkoa. Opiskelijoiden haluttiin pohtivan, miten voimakkaasti he kunkin asian henkilökohtaisella tasolla kokevat. Kyselyssä haluttiin myös säilyttää kysymykset kyseisessä muodossa, eikä lähdetty rakentamaan niitä väittämien muotoon. Tämän vuoksi kyselyssä sovellettiin yleisesti hyväksyttyä Likertin asteikkoa, joka koostuu yleensä 5-7 vastausvaihtoehdosta täysin samaa mieltä ja täysin eri mieltä väliltä. Opinnäytetyössä käytetty asteikko sisältää vaihtoehdot ei lainkaan, jonkin verran, voimakkaasti ja todella voimakkaasti. Kun haluttiin selvittää tarkasteltavan asian esiintymistiheyttä, asteikkoon kuului vaihtoehdot ei koskaan, joskus, usein ja lähes aina. Näillä kysymysten sekä vastausvaihtoehtojen asetteluilla uskottiin saavan laajemmin informaatiota opiskelijoiden tuntemuksista, kuin esimerkiksi Likertin asteikkoa sellaisenaan käyttämällä. Totta kai sovelletun asteikon vastausvaihtoehtojen välimatkojen arviointi on haastavaa, sillä yksilöt voivat kokea vastausvaihtoehtojen merkitykset eri tavoin.

Alkukartoituskysely suoritettiin ennen pilottijakson alkua lukiolla ryhmän oppitunnin yhteydessä. Alkukartoituksessa käytettiin koko ryhmälle yhtä aikaa tehtävää kyselyä, jossa kyselyn tekijä oli henkilökohtaisesti paikalla koko ajan ja vastasi kysymyksiin tarvittaessa. Samalla tavoin toimittiin loppukyselyn suhteen jakson viimeisen oppitunnin päätteeksi. Opiskelijat vastasivat kyselyihin nimettömänä, jolloin jokaisen tietosuoja säilyi, eikä vastauksilla ollut mahdollisuutta vaikuttaa esimerkiksi opiskelijoiden arvosanaan. Nämä kyselyt toteutettiin iltapäivän oppituntien päätteeksi, jolloin ajankohta saattoi vaikuttaa opiskelijoiden keskittymiseen. Kyselyt kuitenkin pidettiin lyhyenä, joten opiskelijoiden keskittyminen ei suurella todennäköisyydellä ehtinyt herpaantumaan.

7.1.2 Haastattelu

Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu on ainutlaatuinen, sillä siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa vastaajan kanssa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelua käytetään usein. Haastattelun etuna pidetään sen joustavuutta ja mahdollisuutta mukautua vastaa-

jaan. Haastattelun valinnalle voi olla useita syitä, joista yleisimpiin kuuluu tuntemattoman alueen kartoittaminen, ihmisen korostaminen subjektina tutkimustilanteessa, saatavien tietojen syventämisessä tai jos halutaan sijoittaa tulos laajempaan kontekstiin. Kun halutaan korostaa yksilön näkemistä subjektina tutkimustilanteessa, on vastaajalle annettava mahdollisuus kertoa itseään koskevista asioista mahdollisimman vapaasti. Vastaaja on myös aktiivinen, merkityksiä luova osapuoli. Saatavien tietojen syventäminen on mahdollista haastattelun avulla, sillä tutkijalla on mahdollisuus esittää jatkokysymyksiä tai pyytää perusteluja. Yksi haastattelun eduista on vastaajiksi suunnitellun joukon tavoitettavuus. Haastatteluun liittyy myös useita virhelähteitä, jotka saattavat aiheutua haastattelijasta, haastateltavasta henkilöstä tai haastattelutilanteesta. Haastatteluissa ihmisillä on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä voi heikentää haastattelun reliabiliteettia eli luotettavuutta. Haastattelussa tulee muistaa tiedon olevan konteksti- ja tilannesidonnaista, joten tuloksia ei kannata yleistää liian laajasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204-207.)

Haastattelussa haastattelijä ohjaa keskustelua ja pysyy asiasisällössä. Tutkimushaastattelulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia tietoja. Tutkimushaastattelut voidaan jakaa kolmeen ryhmään, strukturoituun eli lomakehaastatteluun, teemahaastatteluun ja avoimeen haastatteluun. Strukturoitu haastattelu etenee tarkkaan suunniteltujen kysymysten ja järjestyksen mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 207-208.) Tässä haastattelumuodossa kysymysten muotoilu ja järjestys on jokaiselle haastateltavalle täsmälleen sama. Strukturoidussa haastattelussa käytetään usein myös valmiita vastausvaihtoehtoja, joista haastateltava valitsee sopivimman vaihtoehdon. Puolistrukturoidussa haastattelussa taas haastateltava saa vastata haastattelijan esittämiin kysymyksiin omin sanoin. Tällöin haastattelun periaate on sama kuin strukturoidussa haastattelussa, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetä. (Eskola & Vastamäki 2007, 27.) Avoimessa haastattelussa etenemistä määräävä tekijä on haastateltava. Asiasisällöt käsitellään siinä järjestyksessä, kun ne keskustelussa ilmenevät. Haastattelijä pitää keskustelun aihepiirissä, muttei rajoita haastateltavan aitoa kerrontaa. Teemahaastattelu on näiden kahden tyylin välimuoto, jossa on piirteitä molemmista. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet ovat etukäteen tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole vielä tarkkaa järjestystä tai muotoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208-210.)

Haastattelun onnistumisen kannalta haastattelupaikka sekä haastattelijan puhetyyli vuorovaikutustilanteessa voivat olla ratkaisevassa asemassa. Sosiaalisten tekijöiden määrittämisessä vuorovaikutustilanteessa ympäröivä tila ja sen muuttuvat tekijät ovat tärkeässä roolissa. Haastateltavan tulee kyetä keskittymään itse haastatteluun mahdollisimman hyvin, joten muiden virikkeiden määrää kannattaa tilanteesta rajata. Paikan valinnassa tulee

miettiä haastateltavan näkökulmaa. Ihanteellinen paikka on jo ennestään haastateltavalle tuttu ja turvallinen, jolloin jännitys ja epävarmuus ei lisäänty turhaan. Tilan ei myöskään kannata olla liian virallinen ja mahdolliset häiriötekijät kannattaa karsia minimiin. Haastattelija on aloitteen tekevä osapuoli, kun kyseessä on tutkimushaastattelu. Hänen tulee säilyttää roolinsa, mutta myös huomioida haastateltava puhetyylillään. Puhetyyliin vaikuttaa totta kai tutkimuksen aihe sekä haastateltava. Haastattelijan on hyvä säilyttää oma puhetyylinsä sekä murteensa tai joissakin tapauksissa tukeutua formaalimpaan, neutraaliin kieleen haastattelussa. Ikä- ja statuserot kannattaa huomioida etukäteen ja valtasuhteiden korostuminen kannattaa minimoida. Esimerkiksi tutkimuksen aihepiiriin liittyvät tieteelliset termit ja slangisanat kannattaa karsia pois haastattelusta. Haastattelun alussa tunnelmaa kannattaa keventää keskustelunavauksella, jonka ei tarvitse liittyä haastatteluun. (Eskola & Vastamäki 2007, 28-34.)

Opinnäytetyön tutkimuksessa käytettiin yhtenä tiedonkeruun metodina haastattelua, sillä haluttiin päästä suoraan vuorovaikutustilanteeseen opiskelijoiden kanssa. Haastattelun positiivisena puolena pidettiin myös tietojen täsmentämisen mahdollisuutta sekä jatkokeskustelujen esittämistä. Nämä mahdollisuudet pienensivät väärinymmärtämisen riskiä ja paransivat saatujen tietojen luotettavuutta. Opiskelijoita haastatellessa käytettiin pääasiassa puolistrukturoitua haastattelua, vaikka välillä käytössä oli myös teemahaastattelun piirteitä. Puolistrukturoitu haastattelu valittiin ajankäytöllisistä syistä ja, jotta saadaan riittävä informaatio käsiteltävästä aihepiiristä. Käytettiin yksilöhaastattelua, sillä aihepiiri koettiin helpommaksi käsitellä henkilökohtaisella tasolla. Ryhmähaastattelun osalta koettiin epäonnistumisen riski liian suureksi. Ryhmän mahdollisen kontrolloivan vaikutuksen vuoksi vastaukset olisivat helposti saattaneet mukailla yleistä mielipidettä, eikä henkilökohtaisista kokemuksista olisi välttämättä kerrottu yhtä avoimesti. Ajallisista syistä käytettiin haastatteluiden osana myös puhelinhaastattelua, sillä kaikki viisi haastattelua eivät mahduneet liikunnan tunneille. Opettajaa haastateltaessa aikaa oli käytettävissä enemmän, joten haastattelun muotona oli enemmänkin teemahaastattelu ja keskustelu oli vapaampaa.

Haastattelupaikka määräytyi pitkälle liikunnan oppituntien mukaan, sillä haastattelut tuli toteuttaa tuntien aikana. Opiskelijoiden alkuhaastatteluiden paikkana toimi jousiammuntahallin takaosa, johon rauhallinen tila saatiin verhon taakse. Näin ollen käynnissä olevasta tunnista aiheutuvat äänet ja virikkeet eivät häirinneet haastattelutilannetta. Opiskelijoiden loppuhaastattelut suoritettiin liikuntasalin laidassa penkeillä oppitunnin ollessa käynnissä. Tällöin ympärillä olevat virikkeet saattoivat vaikuttaa haastateltaviin ja heidän keskittymiseensä. Tässä tapauksessa kuitenkin tila oli haastateltaville tuttu ja muut opiskelijat eivät pystyneet kuulemaan haastattelua. Opettajan haastattelussa tilat olivat muodollisempia ja

häiriötekijöitä ei ollut juurikaan. Haastatteluissa käytettiin normaalia puhetapaa ja ilmauksia, jotka haastattelijan suuhun luonnollisesti sopivat. Mikäli käytettiin jotain termiä kirjallisuudesta, selitettiin se haastateltaville ymmärrettävällä kielellä. Haastatteluiden alussa saatettiin kysyä opiskelijoilta jotain meneillään olevaan oppituntiin liittyen tunnelman vapauttamiseksi, jonka jälkeen siirryttiin itse haastatteluun.

Pilottijakson alussa haastateltiin viittä opiskelijaa. Tällä pyrittiin keräämään pohjatietoutta ryhmän toiminnasta sekä tämänhetkisestä ryhmän vuorovaikutuksen tasosta oppilaiden näkökulmasta. Nämä samat viisi opiskelijaa osallistuivat jakson päätteeksi uudelleen haastatteluihin. Näissä haastatteluissa kerättiin opiskelijoiden kokemuksia jakson liikuntatuntien sisällöistä ja toimintatavoista. Haastateltavat valittiin vapaaehtoisuuteen perustuen ja kaikki viisi halukasta pääsivät haastatteluryhmään.

Liikunnan ryhmän opettajaa haastateltiin jakson alkupuolella. Tässä haastattelussa pyrittiin selvittämään opettajan käyttämiä toimintatapoja liikuntatunneilla sekä saamaan kokonaiskuvan ryhmästä opettajan näkökulmasta katsottuna. Jakson päätyttyä haastateltiin opettajaa uudelleen. Tällä haastattelulla selvitettiin hänen näkemystään jakson aikana käytetyistä toimintatavoista sekä niiden käyttökelpoisuudesta lukiolaisten koululiikunnassa.

7.1.3 Havainnointi

Havainnointi on hyvä väline saada tietoa siitä, mitä todella tapahtuu ja toimivatko yksilöt niin kuin he esimerkiksi haastattelussa ovat kertoneet. Tieteellinen havainnointi on tarkkaileva, joka voidaan jakaa kahteen havainnoinnin lajiin. Nämä lajit ovat systemaattinen ja osallistuva havainnointi. Systemaattinen havainnointi on jäsenneltyä ja havainnoija on ulkopuolinen toimija. Osallistuvassa havainnoinnissa nimensä mukaisesti havainnoija osallistuu ryhmän toimintaan ja havainnointi muotoutuu vapaasti tilanteessa. Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija voi osallistua täydellisesti tai toimia osallistuvana havainnoijana, jolloin tutkittavat tietävät alusta saakka havainnoijan roolin ryhmässä. Systemaattinen havainnointi on enemmän kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä käytetty metodi, kun taas osallistuvaa havainnointia hyödynnetään enemmän kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Välittömän tiedon hankkiminen sekä luonnollisissa ympäristöissä toimiminen ovat havainnoinnin ehdottomia etuja. Varjopuolena on tutkittavan läsnäolon mahdollinen vaikutus ryhmän toimintaan. Haasteena on myös havaintojen sekä tutkijan omien tulkintojen erottaminen toisistaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212-217.)

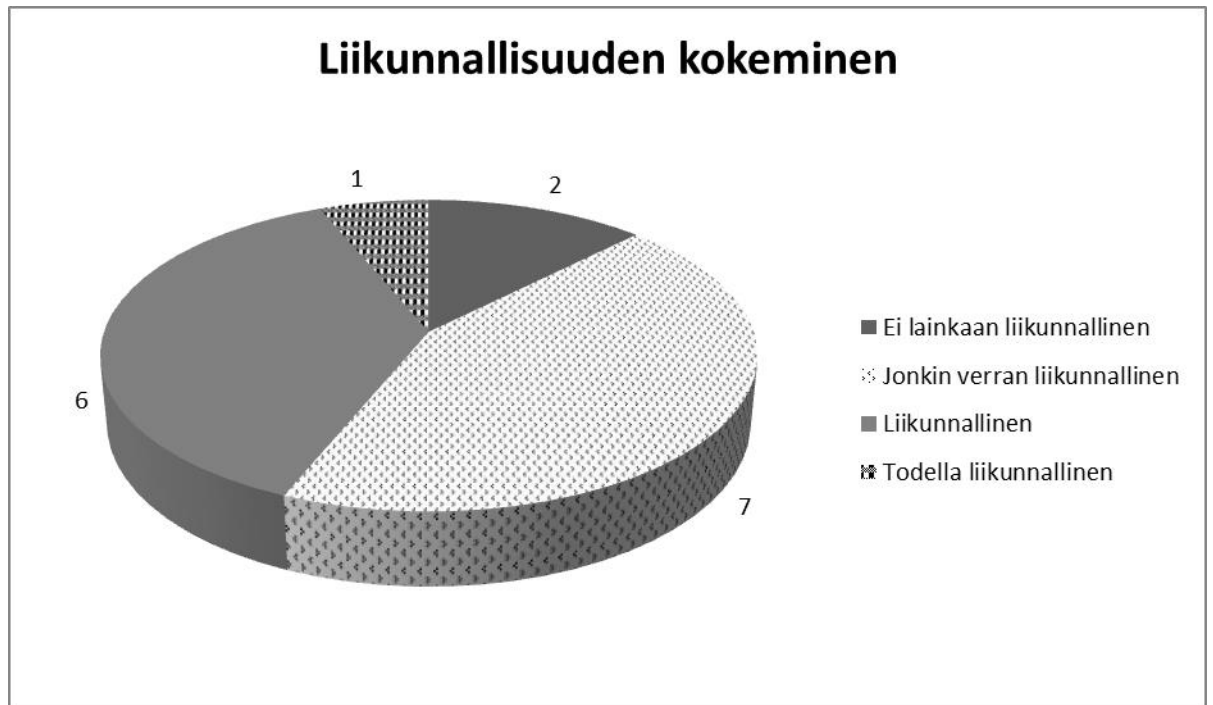
Opinnäytetyön tutkimuksessa hyödynnettiin havainnointia liikuntatunneilla vuorovaikutuksen tarkkailussa sekä koko ryhmän että erilaisten pienryhmien osalta. Havainnointi oli osallistuvaa havainnointia ryhmän liikunnanopettajan roolissa. Tässä tapauksessa siis opinnäytetyön tekijä toimi ryhmän liikuntatunteihin osallistuvana havainnoijana ja opiskelijat tiesivät alusta saakka, mikä hänen roolinsa ryhmässä on. Havainnoinnissa keskityttiin vuorovaikutukseen liittyviin seikkoihin sekä ryhmä että yksilö tasolla liikuntatunneilla toimittaessa. Havainnoijan omien tulkintojen liittämistä näihin huomioihin pyrittiin välttämään ja havainnoista keskusteltiin liikunnanopettajan kanssa, joka toimi ikään kuin toisena havainnoijana. Hänen suhteensa havainnointi oli haastavaa, sillä hän tunsi ryhmän ja sen opiskelijat jo entuudestaan, joten aiemmat käsitykset ja kokemukset saattoivat muokata havaintoja.

7.2 Alkukartoituskyselyn tulokset

Pilottiryhmän 19 opiskelijasta 16 oli paikalla ensimmäisellä tapaamiskerralla, jolloin pidettiin paikalla oleville opiskelijoille alkukartoituskysely. Kyselyllä pyrittiin selvittämään ryhmän opiskelijoiden yleistä liikunnallisuutta sekä mielipiteitä koululiikunnasta. Kyselyn yksi päättavoitteista oli myös opiskelijoiden osallisuus tulevan liikunnankurssin suunnittelussa. He pääsivät valitsemaan itselleen mielekkäimmiltä tuntuvat lajit kahdesta kategoriasta, pallopelit ja luovaliiikunta.

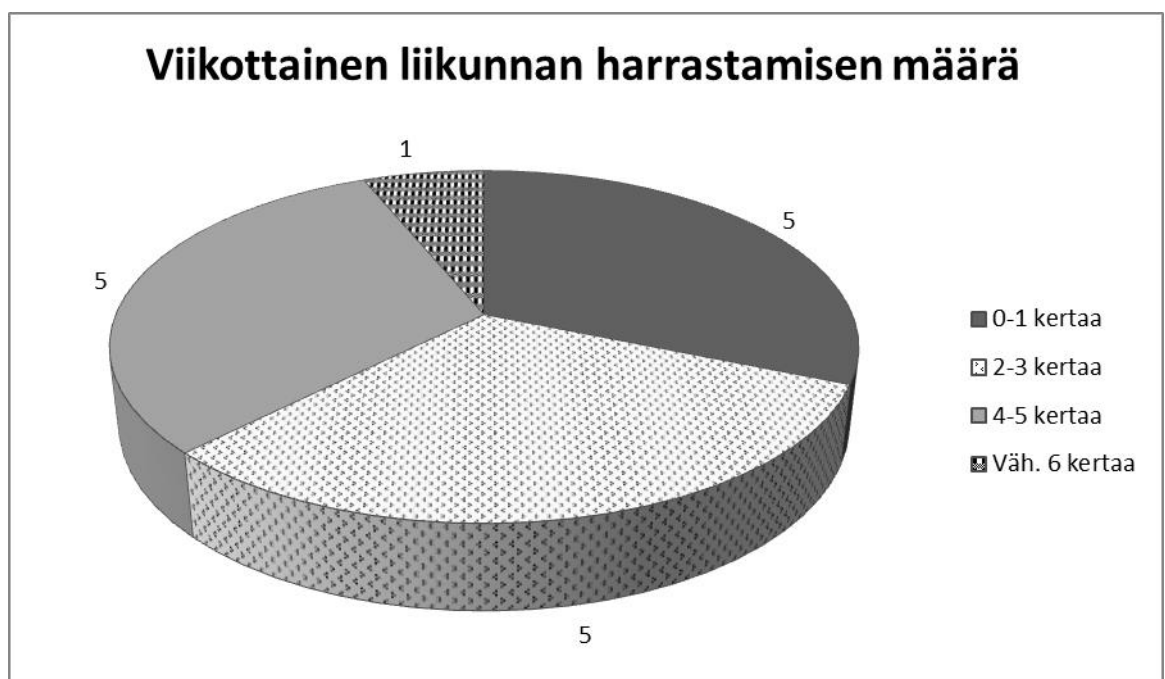
Kurssin alussa opiskelijoiden osallisuus on mahdollista esimerkiksi kyselyn tai yhteisen keskustelun keinoin. On kuitenkin tärkeää, että jokainen pystyy vapaasti ilmaisemaan mielipiteensä ilman paineita tai jännitystä. Menetelmä tulee valita ryhmästä riippuen, jotta lopputulos on mahdollisimman hyödyllinen. Ryhmän ollessa etukäteen tuntematon päätettiin tiedonkeruu toteuttaa kyselyn muodossa. Nimettömän kyselyn etuna on, että jokainen uskaltaa vapaasti kertoa mielipiteensä ja saa äänensä kuuluviin.

Ryhmän liikunnanopettajan näkemyksestä selvisi, että ryhmän jäsenet ovat liikunnalliselta aktiivisuudeltaan hyvinkin eritasoisia toisiinsa verrattuna ja tätä ajatusta myös alkukartoituskyselyiden tulokset tukevat. Henkilöt poikkeavat toisistaan liikunnalliselta aktiivisuudeltaan sekä koululiikuntakokemuksiltaan jonkin verran. Ryhmässä on muutamia hyvinkin inaktiivisia henkilöitä, mutta suurelta osin ryhmä on liikunta-aktiivisuudeltaan keskitasoa. Itsensä voimakkaasti tai todella voimakkaasti liikunnalliseksi kokevia henkilöitä on vastaan seitsemän. Jonkin verran liikunnalliseksi itsensä kokee vastaavasti seitsemän opiskelijaa, kun taas ei lainkaan liikunnallisiksi itseään kuvasi kaksi opiskelijaa. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Opiskelijoiden koettu liikunnallisuus (lkm).

Opiskelijoiden viikoittaisessa liikunnanharrastamisen määrässä oli suurta jakaumaa. Kertan tai ei lainkaan viikoittaista liikuntaa harrastaa kyselyn mukaan viisi opiskelijaa, 2-3 kertaa liikkuu myös viisi opiskelijaa ja vastaavasti viisi opiskelijaa kertoi liikkuvansa 4-5 kertaa viikossa. Yksi opiskelija vastasi harrastavansa liikuntaa vähintään kuusi kertaa viikossa ja hän myös koki itsensä todella liikunnalliseksi ainoana kyselyyn vastaajista. (Kuvio 3.)



Kuvio 3. Opiskelijoiden viikoittainen liikunnan harrastamisen määrä (lkm).

Kyselyn perusteella koululiikunta koettiin suhteellisen hyödylliseksi, mutta muutama opiskelija ei kokenut koululiikunnan hyötyjä lainkaan. Vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuteen koululiikunnalla ei koettu olevan voimakasta merkitystä, vaikkakin sillä ajateltiin olevan hieman vaikutusta vapaa-ajan liikuntavalinnoissa. Koululiikuntatunnin jälkeen positiivista ja hyvää oloa kertoivat joskus kokevansa yhdeksän opiskelijaa. Usein positiivista oloa tunsi viisi opiskelijaa ja yksi opiskelija jopa lähes aina liikunnantunnin jälkeen. Valitettavasti yksi kyselyyn vastanneista opiskelijoista ei kokenut koskaan liikunnantunnin jälkeen tuntevansa hyvää oloa. Lajien osalta sisällöt ratkesivat melko selvällä äänijakaumalla. Pallopeleistä selkeästi eniten ääniä sai pesäpallo ja salibandy. Koripallo ja lentopallo saivat myös jonkin verran kannatusta. Luovan liikunnan puolelta ulkoilu korostui positiivisesti, vaikka tanssi saikin eniten kannatusta.

Tämän alkukartoituskyselyn vastauksiin ja sen myötä tuloksiin saattoi vaikuttaa muun muassa oppilaiden istumajärjestys luokassa, juuri pidetty liikunnantunti ja siitä johtuva mielentila sekä ajankohta iltapäivällä. Istumajärjestyksen myötä opiskelijat saattoivat mukaila vierustoverin vastauksia esimerkiksi sosiaalisista syistä. Juuri ennen kyselyn aloittamista opiskelijat palasivat geokätköilemästä liikunnantunnilta luokkaan ja tämän juuri pidetyn liikunnantunnin positiiviset tai yhtäläillä negatiiviset kokemukset olivat tuoreena muistissa, mikä saattoi olla vastauksiin osaltaan vaikuttava tekijä. Iltapäivän ajankohdan myötä opiskelijoiden vireystila ei enää pitkän koulupäivän jälkeen ollut paras mahdollinen ja nopeasti koulusta kotiin pääseminen saattoi vaikuttaa nopeasti tehtyinä ja huolimattomina vastauksina.

7.3 Opiskelijoiden alkuhaastattelujen tulokset

Pilottijakson alussa toteutettiin haastattelut liikunnanryhmän viidelle opiskelijalle. Tämä haastateltavien määrä kattaa noin neljäsosan ryhmän opiskelijoista. Haastatteluissa paneuduttiin yksilön liikunnallisuuteen ja mielikuviin koululiikunnasta sekä vuorovaikutuksen tämänhetkiseen tasoon liikunnanryhmässä. Ryhmän viisi henkilöä jakautuivat vastauksiensa perusteella seuraavasti; itseään todella liikunnallisiksi kuvaavat henkilöt, joita on kaksi sekä itseään perusliikkujiksi kuvaavat henkilöt, joita on kolme. Näitä kuvauksia käytetään tässä haastattelun perusteella saatujen tulosten yhteenvedossa.

Oman liikunnallisuuden kuvantamisessa opiskelijat kertoivat harrastuksistaan tai niiden puutteesta. Tässä nousi esille itseään todella liikunnallisiksi kuvaavien opiskelijoiden suuret harrastusmäärät vapaa-ajalla. He liikkuivat erilaisissa harrasteryhmissä sekä itsenäisesti esimerkiksi lenkkeillen. Itseään perusliikkujiksi kuvaavat opiskelijat kokivat saavansa liikunnasta hyvän olon ja positiivisen mielen. Heidän vastauksissaan korostui enemmän

myös terveyden näkökulma, sillä he nimesivät yhdeksi motivoivaksi tekijäksi myös peruskunnan ylläpitämisen ja arjessa jaksamisen. Osa heistä oli myös löytänyt liikuntaharrastuksen hieman myöhemmin, eikä vielä lapsuudessa.

Opiskelijoiden arvot ja asenteet omasta liikunnallisuudesta eivät välttämättä korreloineet koululiikuntakiinnostuksen kanssa. Vapaa-ajalla itseään todella liikunnallisiksi kuvaavien oppilaiden mielipide koululiikunnasta ei ollut selkeä, sillä he kokivat ryhmän ilmapiirin ja tunnin sisällön vaikuttavan tähän merkittävästi. He kertoivat mielipiteensä vaihtelevan, mutta perusajatuksen koululiikunnasta he kokivat pääosin positiivisena. Perusliikkujiksi itseään kuvaavien opiskelijoiden joukossa mielipiteisiin olivat vaikuttaneet erinäiset seikat. Osa koki koululiikunnan hieman rajoittuneeksi ja samaa kaavaa toistavaksi liikunnan muodoksi. Pelin ja kilpailun osuus miellettiin liian suureksi, jolloin liikunnasta tulee suorittamista ja paineet onnistumisesta kasvaa. Osalla mielipiteeseen pääsi vaikuttamaan negatiiviset kokemukset peruskoulun koululiikunnasta. He kuitenkin mielsivät koululiikunnan lukiossa peruskoulua positiivisemmaksi ja kertoivat toteutustapojen sekä monipuolisuuden kasvaneen hieman.

Koululiikuntamotivaatioon suurimmiksi vaikuttaviksi tekijöiksi nousi kullakin tunnilla toteutettava laji, sosiaaliset suhteet sekä arvosana. Yksi haastateltavista opiskelijoista kuvasi toteutettavan lajin merkitystä yksilön motivaatioon kertoessaan esimerkiksi sauvakävelyn olevan hänen mielestään kuivakkaa sellaisenaan toteutettuna. Tästä kuvaavasta kommentista muodostui myös opinnäytetyön nimi, ”Kuivakkaa sauvakävelyä”. Laji siis vaikuttaa yksilön motivaatioon tilanteesta riippuen, joko positiivisesti tai negatiivisesti. Tämä korreloi usein myös ryhmässä vallitsevan ilmapiirin kanssa, kun useammalla opiskelijalla tunne on samankaltainen. Sosiaaliset suhteet nousivat esille jokaisessa haastattelussa. Todella liikunnalliset opiskelijat kertoivat pyrkivänsä mukailemaan ryhmän tasoa ja esimerkiksi hikilenkkiä ei suoriteta liikunnan tunnilla, vaan mennään muiden vauhtia. Perusliikkujiksi itseään kuvaavat kokivat sosiaalisen aseman liikunnanryhmässä tärkeäksi tekijäksi ja nostivat esille myös samanhenkisten kavereiden tärkeyden.

Arvosana koettiin liikuntamotivaatioon vaikuttavana tekijänä joko negatiivisesti tai positiivisesti. Todella liikunnalliset opiskelijat kokivat arvosanan vaikuttavan heidän tekemiseensä liikunnan tunneilla, sillä opettajalle haluttiin antaa näyttöä. Sen ei kuitenkaan koettu merkittävästi muuttavan heidän käyttäytymistään suuntaan tai toiseen. Perusliikkujiksi itseään kuvaavilla opiskelijoilla nousi esille arvioinnin puolueellisuus, mutta osa heistä ei välittänyt arvioinnista tai saamastaan arvosanasta. Puolueellisuudesta puhuttaessa selvisivät tuntemukset, joiden mukaan vapaa-ajan liikunta-aktiivisuus vaikuttaa merkittävästi myös liikunnan kouluarvosanaan eikä yksilöllistä kehitystä huomioida riittävästi.

Kaikki haastateltavat korostivat uusien lajien, uudenlaisten toimintatapojen, monipuolisuuden tai vaihtoehtoisuuden merkitystä koululiikunnasta motivoitumisessa. He kokivat opettajalla olevan suuret mahdollisuudet vaikuttaa ryhmän asenteisiin sekä sisällön monipuolisuuteen, vaikka opetussuunnitelman sisältö tuleekin liikunnantunneilla toteuttaa. Myös opiskelijoiden osallisuus koettiin tärkeäksi ja yhteisiä keskusteluja kaivattiin enemmän, jotta jokainen saisi äänensä kuuluviin.

Haastateltavista jokainen koki useimmiten liikunnantunnin jälkeen positiivisuutta ja harvemmin koettavat negatiiviset tuntemukset liittyivät pääosin toteutettavaan sisältöön. He kaikki olivat joskus saaneet onnistumisen kokemuksia liikunnan tunnilla, toiset useammin kuin toiset. Nämä positiiviset kokemukset kumpusivat kaikkensa antamisesta, itsensä ylittämisestä ja tunnin kannustavasta ilmapiiristä.

Liikunnanryhmän tämänhetkinen ilmapiiri koettiin yleisesti hyväksi, vaikka ryhmässä on selvää jakautumista ”kuppikuntiin”. Kaikki kuitenkin tulevat vastausten perusteella toimeen keskenään, vaikka kaverisuhteita ei välttämättä ole muodostunut. Ryhmän yhtenäisyydessä olisi kuitenkin parantamisen varaa, sillä tämänhetkisen tilanteen vaaraksi haastateltavat mainitsivat kaveriporukoiden ulkopuolelle jäävien yksinäisyyden. Ketään ei heidän näkemyksensä mukaan liikunnantunneilla syrjitä, mutta on selvää, että kaikilla ei ole yhtä vahvoja sosiaalisia suhteita.

Vuorovaikutusta tarkasteltaessa käytettiin hyödyksi Ruth Meredith Belbin tiimirooleja (Fisher, Hunter & Macrosson 1998; Kopakkala 2005, 109-110.) Opiskelijat valitsivat tiimirooleista 2-3 itseään parhaiten kuvaavaa roolia liikunnanryhmässä. Haastateltavista neljä opiskelijaa kuvasi itseään diplomaatiksi. Tämän roolin tunnuspiirteisiin lukeutuu herkkyyys ja sosiaalisuus, mutta toisaalta riittävän päättäväisyyden puute. Diplomaatti ottaa usein sovittelijan roolin sekä pyrkii luomaan hyvää ilmapiiriä. Viimeistelijän sekä tiedustelijan roolit nousivat molemmat esille kahden haastateltavan kohdalla. Viimeistelijän rooliin kuuluu voimakkaasti yksityiskohtiin paneutuminen. Tällainen henkilö on sitkeä ja tunnollinen, mutta sortuu joskus olemaan turhankin tarkka. Tiedustelija taas pyrkii etsimään ja kokeilemaan uutta. Rooliin nivoutuu neuvottelukyky sekä uteliaisuus ja toisaalta myös ailahtelevuus. Keksijän tai kokoajan rooliin itsensä asettivat yhdet oppilaat. Keksijällä on älyä, mutta käytännönläheisyys on heikkoa. Kokoajassa taas korostuu itsevarmuus ja rauhallisuus, mutta luovuudessa on puutteita. Haastateltavista vain yksi nimesi itsensä tekijäksi eli organisoivaksi henkilöksi, joka on käytännönläheinen toteuttaja. Tekijä on ahkera, mutta saattaa usein pitäytyä perinteissä.

Kukaan haastateltavista ei nimennyt itseään takojan rooliin, johon kuuluu olennaisesti asioiden eteenpäin vieminen sekä esteiden raivaaminen. Tähän rooliin lukeutuu myös voimakastahtoisuus ja dynaamisuus, mutta kääntöpuolena voi olla kärsimättömyyttä sekä kireyttä. Ryhmässä toimiminen tuloksellisesti vaatii erilaisia rooleja ryhmän sisällä. Tässä liikunnanryhmässä pienryhmien ongelmaksi voi koitua juurikin käytännönläheinen toteuttaminen, jolloin tulosten saaminen tehokkaasti voi olla haastavaa, jos kukaan ryhmästä ei uskalla nousta esille. Toisaalta kukaan haastateltavista ei myöskään mieltänyt itseään arvioijan rooliin. Kyseisessä roolissa korostuu kriittisyys ja puolueettomuus, mutta liiallinen varovaisuus voi koitua haasteeksi.

Seuraavaksi tarkasteltiin yksilön asemaan vaikuttavia tekijöitä liikunnanryhmässä. Merkittävien yksilön asemaan vaikuttava tekijä oli haastatteluiden perusteella sosiaaliset vahvuudet. Opiskelijat korostivat kaverisuhteiden merkitystä sekä rohkeutta nousta itse esiin ja tulla aktiivisesti mukaan ryhmän toimintaan. Liikunnallisten taitojen ei koettu vaikuttavan juuri lainkaan yksilön asemaan ryhmässä. Ryhmä koettiin turvalliseksi ja jokainen haastateltava kertoi uskaltavansa myös epäonnistua liikunnantunnilla. Jotkut olivat kuitenkin kokeneet myös suorituspainetta, epävarmuutta ja jännitystä liikunnanryhmässä. He korostivat toteutustavan merkitystä sekä positiivisten onnistumisen kokemuksien tärkeyttä esimerkiksi jännitystä aiheuttavien sisältöjen kohdalla. Kaikki haastateltavat kertoivat pienryhmätyöskentelyn liikunnantunneilla olevan yleensä positiivinen kokemus, sillä silloin on helpompi saada kontakti muihin opiskelijoihin. Opiskelijoiden mukaan helpommin rakentava positiivinen ja avoin ilmapiiri sekä erilaisten ihmisten kanssa toimiminen tekee pienryhmätyöskentelystä antoisaa. Haastateltavat kokivat positiivisena yksilö- sekä ryhmätöiden vaihtelun liikunnantunneilla. Vuorovaikutus muiden kanssa koettiin tärkeäksi, mutta myös yksilötyötä ja itse asetettuja tavoitteita arvostettiin.

7.4 Opettajan alkuhaastattelun tulokset

Pilottijakson alkupuolella haastateltiin ryhmän liikunnanopettajaa. Tällä haastattelulla pyrittiin saamaan kattavan kuvan ryhmästä opettajan näkökulmasta katsottuna. Haastattelussa opettaja totesi koko ryhmän arvioimisen olevan haastavaa ja kaikkien vastausten perustuvan hänen omiin henkilökohtaisiin käsityksiin, jotka ovat muodostuneet ryhmän kanssa toimiessa. Ryhmän oppilaiden liikunnallisuuden hän arvioi vaihtelevaksi, sillä molempia ääripäitä löytyy, mutta pääasiassa ryhmän oppilaat ovat keskitasoa. Liikunnalliset ominaisuudet sekä erot nousevat hänen mukaansa selvimmin esille palloilussa, sillä näillä tunneilla kaikki ovat samaan aikaan rinnakkain tarkkailtavana. Ryhmän ilmapiiriä opettaja kuvaili pääosin positiiviseksi, mutta havaitsi myös muutaman oppilaan negatiivisen asenteen voivan vaikuttaa koko ryhmään.

Opettajan mukaan ryhmädynamiikka ei ole vielä parhaalla mahdollisella tasolla. Yhteistyö kaikkien kanssa tunneilla ei välttämättä toimi jouhevasti ja halutulla tavalla positiivisessa hengessä, joten tämä tulee ottaa huomioon opetusmenetelmien valitsemisessa. Liikunnantunneilla yhteistoimintaan kaikkien kanssa pyrkiminen on ollut hänellä suurempi tavoite peruskoulun sekä lukion ensimmäisen vuosikurssin aikana. Toisen vuosikurssin aikana opettajan roolissa on päässyt havaitsemaan kaveriporukoiden määräävyyttä liikunnantunneilla. Oppilaille pyritään tässä vaiheessa antamaan vapautta valita pienryhmänsä usein omatoimisesti ja näihin oppilaiden valintoihin on vahvasti vaikuttamassa liikuntatuntien ulkopuoliset sosiaaliset suhteet. Vuorovaikutus toimii jouhevasti itsenäisesti muodostetuissa ryhmissä, sillä roolit ryhmän sisällä ovat entuudestaan tuttuja. Passiivisemmat ja aaremmat oppilaat jäävät helposti taustalle. Palloilutunnit painottuvat joukkuepeliin, jolloin voimakkaampia persoonia nousee esille. Pienryhmissä työskentelyä ja yhteistoiminnallisia harjoitteita käytetään melko vähän, mutta ne korostuvat enemmän ulkoilussa.

Ryhmästä heijastuu opettajan mukaan pääosin aikuismainen suhtautuminen toimintaan liikunnantunneilla. Lähes jokainen osallistuu ja tekee harjoitukset, vaikkei selvästi toiminnasta innostuisikaan. Ryhmän oppilaat ovat hänen mukaansa suurelta osin hyvin sopeutuvaisia toimintaan, mutta ryhmässä on myös henkilöitä, joiden käytös on näyttäytynyt opettajalle välinpitämättömänä. Konfliktitilanteita ei ainakaan näkyvästi ole ollut liikunnantunneilla. Kuitenkin käyttäytymistä, jossa esiintyy muutaman oppilaan välinpitämättömyyttä sekä heikkoa asennetta toimintaa kohtaan, on ajoittain ollut havaittavissa liikunnantunneilla. Tämä heijastuu helposti muuhun ryhmään, eivätkä kaveriporukat aina tiedä miten tilanteeseen tulisi suhtautua. Opiskelijat pyrkivät pääasiassa välttämään konfliktitilanteita ja välillä ikään kuin odottavat opettajan ratkaisevan haastavat sosiaaliset tilanteet.

Opettajan toteutustavat lukion koululiikunnassa on noudattanut hyvinkin perinteistä ja tuttua kaavaa. Palloilussa tuntien sisällöt ovat rakentuneet pelin ympärille. Alkuverryttelyssä harjoitetaan syöttö ja kuljetus taitoja noin 15-30 minuutin ajan, jonka jälkeen toiminta painottuu pelaamiseen. Palloiluun painottuvilla tunneilla joukkuejaot on yleensä tehty sattumanvaraisesti ja opettajajohtoisesti. Ulkoilussa esimerkiksi sauvakävelyn tekniikka käydään aluksi yhdessä läpi, jonka jälkeen oppilaat kiertävät vapaasti valitsemisinaan porukoissa opettajan määräämän reitin. Suunnistuksessa opiskelijat voivat edetä vapaasti valitsemisinaan ryhmissä rastilta toiselle. Tanssitunti lukiossa on voinut olla opettajajohtoista koreografian harjoittelua tai pienryhmissä luovuutta vaativaa toimintaa. Voimistelua ei lukiolaisille ole pidetty.

7.5 Liikuntatuntien toteutus

Projektin kaikki liikuntatunnit toteutettiin syksyllä 2015. Projektiin kuului ensitapaaminen, jonka yhteydessä toteutettiin alkukartoituskysely sekä viisi liikuntatuntia, joista ensimmäisen ja viimeisen yhteydessä toteutettiin haastattelut viidelle opiskelijalle sekä viimeisellä tunnilla loppukysely kaikille opiskelijoille. Tämän lisäksi projektiin kuului yhteydenpitoa ja tiedonvaihtoa liikunnan opettajan kanssa sekä hänen alku- ja loppuhaastattelut. Viiden liikuntatunnin tarkoituksena oli pyrkiä motivoimaan mahdollisimman useaa opiskelijaa monipuolisilla sisällöillä sekä vuorovaikutuksellisilla harjoitteilla.

7.5.1 Vuorovaikutusta pariohjauksen keinoin

Ensimmäiselle kerralle liikuntatunnin sisällöksi muodostui lajikokeilu jousiammunnan parissa. Tämä hieman erikoisempi liikuntakokeilu päätettiin toteuttaa opiskelijoiden motivointi mielessä heidän toiveen mukaisesti. Tunnille osallistui lähes kaikki ryhmän opiskelijat. Jousiammunnan ohjaajana toimi turvallisuussyistä lajiin erikoistunut liikunnanohjaaja. Tunnin loppupuolella ohjauksen ohessa toteutettiin alkuhaastattelut neljälle opiskelijalle. Yksi haastattelu toteutettiin aikataulullisista syistä myöhemmin puhelinhaastatteluna. Ryhmän liikunnanopettaja oli mukana jousiammunnassa ja pääsi itsekin osallistumaan liikuntakokeiluun.

Ensimmäisellä liikuntakerralla opiskelijoiden kokemukseen pyrittiin vaikuttamaan uudella lajilla sekä toimintaympäristön muutoksella. Vain muutama ryhmästä oli aikaisemmin kokeillut jousiammuntaa. Laji oli erinomainen ensimmäiselle tunnille, sillä siinä päästiin kevyesti vuorovaikutuksen maailmaan pariohjausta hyödyntämällä. Tällä kerralla ryhmä sai muodostaa parit omatoimisesti, ainut rajoittava tekijä oli vasen- tai oikeakätisyys ammuttaessa. Parien muodostuminen sujui mutkitta ja nopeasti. Koko tunti sujui jouhevasti ja parit kommunikoivat keskenään hyvin. Tähän luultavasti vaikutti itsenäisesti valitut parit ja tämän myötä tutun kaverin kanssa toimiminen.

Pariohjauksessa arvioitavat kriteerit määrittiin opettajan toimesta, jotta parit tiesivät mihin seikkoihin tulee kiinnittää huomiota ja osaavat antaa rakentavaa palautetta suorituksen jälkeen. Parien kohdalla havaittiin eroja sosiaalisten taitojen osalta. Osa näistä eroavaisuuksista johtui luultavasti myös arkuudesta ilmaista jokin korjattava seikka toisen suorituksessa. Suurelta osin ryhmä toimi avoimesti ja osasi antaa palautetta parin suorituksesta. Lopussa ammuttiin neljän nuolen leikkimielinen kilpasarja, jotta jokainen halukas pystyi laskemaan pisteet ja vertaamaan omia suorituksiaan. Kilpailuasetelmaa ei katsottu tämän lajin ja ryhmän yhteydessä negatiiviseksi tekijäksi, sillä laji oli jokaiselle uusi eikä niinkään riippuvainen yksilön fyysisistä ominaisuuksista tai taustasta. Kilpailulla haettiin myös mah-

dollisuutta itsensä ylittämislle ja positiivisen kokemuksen tuottamiselle. Opettajan kuuntelemisessa ryhmällä ei ollut haasteita, eivätkä he omalla toiminnallaan hankaloittaneet toisten keskittymistä. He kuuntelivat turvallisuus- sekä tekniikkaohjeet tarkkaavaisesti ja kysyivät, jos jokin jäi heille epäselväksi.

7.5.2 Ongelmanratkaisun mahdollisuudet

Liikunnantunnille osallistui 12 opiskelijaa. Kokonaismäärän ollessa 19 poissaoloja oli erilaisista syistä melko paljon. Opiskelijoilta myös kuultiin jonkun jääneen poissa jo kuullessaan, että lajina on sauvakävely. Tämän vuoksi pilottijaksolla vältettiin lajin mainitsemista opiskelijoille etukäteen, paitsi tarvittavan varustuksen osalta. Tämänkin tunnin kuvaukseen olisi riittänyt ulkoilu, jota ryhmä oli paljon toivonut alkukyselyissä. Tunnille tulleista opiskelijoista oli myös suurimmaksi osaksi aistittavissa hieman negatiiviset odotukset lajia kohtaan ja myös varustus oli osittain puutteellista.

Kun opiskelijat kuulivat saavansa valita joko lenkkeilyn (hölkkä) tai sauvakävelyn, muutama innostui enemmän. Aiheen valinta aiheutti keskustelua kaveriporukoissa, mutta suurin joukko päätyi sauvakävelyn. Asetelma tunnille oli seuraavanlainen: kaksi opiskelijaa muodostivat oman pienryhmän ja lähtivät hölkälle. Muut kymmenen opiskelijaa toteuttivat sauvakävely osuuden itse muodostamissaan pienryhmissä. Muodostui kaksi neljänhenkilön ryhmää ja yksi pari. Tunnin ohjaaja osallistui oletettavasti vähemmän liikunnasta kiinnostuneen joukon mukana, jotka suuremmalla todennäköisyydellä valitsivat sauvakävelyn. Tunti koostui omatoimisesta ryhmittäin toteutettavasta lämmittelystä, lenkistä, ongelmanratkaisutehtävän tehtäväkorttien mukaan toimimisesta sekä luottamusharjoitteesta. Opiskelijoiden ja ehkä ryhmän oman liikunnanopettajankin ennako-odotusten vastaisesti pienryhmät saivat edetä omaa vauhtiaan reitillä ja suorittaa ongelmanratkaisutehtävän, kun saapuvat omasta mielestään noin reitin puoleen väliin. Hölkän valinnut pari sai vastuun toteuttaa ongelmanratkaisutehtävä itsenäisesti lenkin aikana. Lenkki sauvoilla tai ilman ei siis ollut opettajajohtoinen, vaan tekniikan kertauksen jälkeen ryhmät saivat lähteä liikkeelle ja opettajan rooli tunnilla oli enemmänkin tarkkailla toimintaa.

Ryhmät suorittivat omatoimiset alkulämmittelyt. He, ketä tunnilla oleminen edes jollain tasolla kiinnosti, osallistuivat ja toimivat ryhmänä samoja liikkeitä tehden ja yhdessä ideoiden. He, joiden kiinnostus tuntia kohtaan oli todella matala, pääasiassa seisoskelivat ja tekivät jotain pientä liikettä, kun ohjaaja siirtyi hieman lähemmäs katsomaan. Ongelmanratkaisun tehtävänanto aiheutti monenlaisia reaktioita: innostusta, mielenkiintoa ja toisaalta negatiivista välinpitämättömyyttä (tehdään, jos on pakko -asenne). Pari lähti hölkälle kahdestaan tehtäväkortti mukanaan, jolloin lenkillä tapahtuva toiminta jäi täysin heidän

omalle vastuulleen. Ohjaaja kulki sauvakävelyryhmän keskivaiheilla ja liikunnanopettaja joukon viimeisen ryhmän perässä.

Sauvakävelylenkillä ryhmien välille muodostui hieman välejä, mutta tehtävää he pysähtyivät suorittamaan peräjälkeen. Kärkiryhmän vauhti oli todella reipas ja he juttelivat iloisesti koko matkan. Vuorovaikutus toimi moitteettomasti ja he yhdessä sopivat, milloin tehtävää aletaan suorittaa. Ongelmaratkaisutehtävän havainnointi oli mielenkiintoista, sillä ryhmät toimivat eri tavoin. Ensimmäisenä suorittamaan alkanut ryhmä luki yhdessä ja huolella ohjeet useaan kertaan. He toteuttivat jokaisen ihmispyramidin ajatuksella ja useita variaatioita kokeillen. He näyttivät ainakin ulkopuolisen silmin saavan onnistumisen kokemuksia pyramidin onnistumisesta. Toinen neljänhengen ryhmä käytti enemmän aikaa aloittamiseen ja he tulivatkin siihen tulokseen, että tekevät pyramidit käänteisessä järjestyksessä. He kokivat sen olevan helpompaa näin päin. He tuskailivat aloituksen kanssa ja miettivät, miten olisi huomattavasti helpompaa, jos heille olisi annettu valmiit kuvat millaiseen asentoon heidän tulee ryhmänä pyrkiä pääsemään. Kuitenkin molemmat neljän hengen ryhmät puhalsivat yhteen hiileen ja suorittivat tehtävän ajatuksella. Kahdenhengen ryhmä taas jätti tehtävän käytännössä suorittamatta ja he kysyivät melko pian voivatko jatkaa lenkkiä eteenpäin.

Pilottijaksolla keskityttiin kaikkien osallisuuteen liikuntatunneilla, mutta kiinnostuksen tulee herätä opiskelijoissa itsessään annettujen virikkeiden avulla. Opiskelijoiden toimintaa seurattiin ja havainnoitiin harjoituksen aikana, mutta heidän toimintaansa ei kontrolloitu opettajan toimesta. Ryhmät itse päättivät, milloin siirtyvät seuraavaan pyramidiin tai eteenpäin lenkille. Ryhmien tuli keskinäisen vuorovaikutuksensa avulla päättää ja tarkastaa milloin pyramidi on valmis ja heidän mielestään onnistunut. Opiskelijoiden kysymykset ja kommentit antoivat perustaa tehdyille havainnoille, joiden perusteella he eivät ole tottuneet tämän kaltaisiin vapauksiin liikuntatunneilla. Kaikki ryhmät eivät kuunnelleet jokaista jäsentään ratkaisuja tehdessään. Osa ryhmistä myös hajaantui sauvakävelyn aikana.

Kaikki ryhmät, niin sauvakävelijät kuin hölkkääjätkin, saapuivat lenkiltä melko samanaikaisesti (noin 5min aikavälillä). Osa ryhmistä oli jo suorittanut palauttavat venytykset ja loput suorittivat tämän samaan aikaan, kun opiskelijoilta kysyttiin heidän tuntemuksiaan harjoituksista. Opiskelijat kertoivat pitävänsä valinnanvapaudesta ja siitä, että tunnin tehoon ja jopa lajiinkin sai hieman itse vaikuttaa. Osa oli todella positiivisella mielellä ongelmanratkaisutehtävästä ja ryhmätoiminnasta. Mielenpitoet hieman jakaantuivat, sillä osa oli sitä mieltä että luonnossa tehtävän tekeminen oli hauskaa, mutta osa olisi saanut tehtävästä enemmän irti ja pystynyt käyttämään luovuuttaan sisällä, kun olisi ollut esimerkiksi patjat apuna. Suurimmaksi osaksi ryhmät pysyivät yhdessä lenkin aikana, mutta he itsekkin ker-

toivat, että loppumatkassa tuli pieniä eroja vauhdissa ryhmän sisällä. Hölkällä käynyt pari kertoi käyttäneensä tehtävässä luovuutta ja onnistuneensa omasta mielestään hyvin.

Lopuksi toteutettiin luottamusharjoite. Kun asiasta kerrottiin muutamalla sanalla, heti ennakoluulot heräsivät ja opiskelijat kyselivät: ”Onko tää niitä ala-aste juttuja et kaadutaan toisten syliin”. Kun heille selvisi, ettei kyseessä ole sama harjoitus ja tarkemmat ohjeet annettiin, he alkoivat aktiivisesti tekemään harjoitusta. Harjoituksessa ilmeni eroja parien välillä, mutta huomasi, että he hakeutuivat valmiiksi turvallisen ja tutun parin luo. Jotkut olivat lähtökohtaisesti selvästi rohkeampia ja pystyivät nopeammin luottamaan täysin pariinsa. Toisille harjoitus oli haastavampi, mikä voi johtua yksilöiden erilaisista lähtökohdista ja parin olemassa olevasta suhteesta. Useat olivat joskus jossain yhteydessä kokeilleet vastaavaa harjoitusta aikaisemmin.

7.5.3 Roolien vaikutus

Sisäliikunnan salibandytunnille osallistui 17 opiskelijaa. Tunti aloitettiin lämmitellen pallon suojaus-riisto harjoitteella, jossa koko ryhmä työskenteli rajatulla alueella. Haastetta lisättiin asteittain sääntömuutoksilla. Tähän harjoitteeseen lähes koko ryhmä lähti innokkaasti mukaan, vaikkakin passiivisimmat oppilaat eivät suuremmin alueella liikkuneet harjoitteen aikana. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin sattumanvaraisesti 3-4 henkilön ryhmiin, joissa aloitettiin syöttöruletti. Haastetta lisättiin jälleen asteittain etäisyyttä vaihtelemalla ja lisäämällä mukaan pallon kuljettaminen sekä vauhdista syöttäminen. Tähän asti harjoitteet olivat melko selkeitä ja paljon myös koulumaailmassa käytettyjä. Osittain tämän vuoksi niihin oli myös helppoa lähteä mukaan.

Seuraavaksi siirryttiin enemmän vuorovaikutusta vaativiin tehtäviin, joissa kysyttiin ryhmässä toimimisen lisäksi myös opiskelijoiden luovuutta. Ensimmäiseksi opiskelijoiden tuli sattumanvaraisesti jaetuissa neljässä ryhmässä rakentaa tekniikkaradat, joiden rakentamiseen heillä oli käytettävänä erikokoisia kartioita, liivejä, mailoja sekä palloja. Säännöt olivat tarkoituksenmukaisesti melko löyhät, jotta jokainen ryhmä pääsisi toteuttamaan itseään. Harjoitus lähti hyvin käyntiin ja ryhmien sisällä nousi esiin erilaisia rooleja. Ryhmässä, joissa selkeästi yksi opiskelija oli johtajan roolissa, radoista muodostui voimakkaasti yksilösuoritukseen pohjautuvia. Kahdessa muussa ryhmässä, joissa roolit eivät olleet niin selkeät, radan rakentuminen kesti hieman kauemmin ja radasta muodostui yhteistoimintaa vaativa. Ryhmän vuorovaikutus siis heijastui selvästi toimintaan ja jopa tuotokseen, jonka he yhdessä saivat aikaan.

Oman radan kokeilujen jälkeen opiskelijat jaettiin uudelleen neljään ryhmään niin, että jokaisessa ryhmässä oli yksi opiskelija kaikista neljästä radanteko ryhmästä. Näin ollen jokaisessa ryhmässä oli jokaisen radan asiantuntija, joka pääsi esittelemään ja opettamaan oman ratansa muulle ryhmälle. Tässä vaiheessa toiminta muuttui entistä mielenkiintoisemmaksi, sillä havaittavissa oli selviä eroja opiskelijoiden välillä. Toiset ottivat asiantuntijan roolin itselleen todella helposti ja nauttivat tilanteesta. He kuitenkin saattoivat helpommin unohtaa kannustaa ja tsemrata muita radalla. Toiset taas olivat arempia roolissaan, eivätkä välttämättä näyttäneet mallisuoritusta, vaan selittivät harjoituksen ainoastaan sanallisesti. Tämä jätti vapauden suorittaa rata persoonallisemmalla tavalla, jonka myötä pienryhmässä nähtiin erilaisia variaatioita.

Toinen harjoitus oli yhteistoiminnallinen peli. Maaleina toimivat kartiot ja maali tehtiin syötämällä pallo kartioiden välistä oman joukkueen pelaajalle maaliviivan taakse. Maali tuli vain, jos pallo saatiin haltuun maaliviivan toisella puolella. Peliä pelattiin kahdella kentällä, yhteensä neljällä joukkueella, jolloin jokainen pelaaja oli kentällä koko ajan. Jokainen joukkue vastasi itse maaliensa laskemisesta. Joukkueet muodostuivat ilmeisen tasaisiksi, sillä jokainen joukkue onnistui maalinteossa ja eteenkin toisella kentällä peli oli todella vapautunutta. Kilpailuhenki ei ainakaan ulkopuolisen havaintojen mukaan noussut liiaksi esille ja lähes kaikki opiskelijat olivat aktiivisesti pelissä mukana. Haastetta lisättiin vaikeuttamalla maalin tekoa sekä lisäämällä syöttövaatimuksia. Maaliin johtava syöttö kartioiden välistä tuli tehdä suoraan syötöstä ja ennen maaliin johtavaa syöttöä pallon tuli käydä vähintään kahdella joukkueen jäsenellä. Tämä teki pelin jo todella haastavaksi ja pakotti jokaisen liikkumaan, jotta maalin teossa voitiin onnistua. Opiskelijoita saatiin myös enemmän peliin mukaan ja yksilösuoritusten korostusta karsittiin.

Aluksi opiskelijat olivat hieman ihmeissään ja kysymyksiä heräsi säännöistä sekä maalien laskemisesta. Samoin kuin edellisessä harjoituksessa siitä, millainen rata pitää olla; kuinka pitkä, mitä materiaaleja pitää olla käytettynä sekä montako minuuttia on aikaa tehdä. Koululiikunnassa on selvästi totuttu todella rajattuun toimintaan ja sääntöviidakkoon, jota ei välttämättä ole niin tarpeellista korostaa. Tällä tunnilla pyrittiin painottamaan opiskelijoiden omaa luovuutta sekä vuorovaikutusta ja roolien löytymistä ryhmässä. Opettajan rooliksi tunnilla muodostui enemmänkin tekemisen johdattelu sekä havainnointi. Tunnin lopuksi oli tarkoitus pelata koko kentän salibandya, mutta kinball kokeilu oli liikunnanopettajan toive tunnille. Lopputunnin opiskelijat pelasivat kinball peliä. Tunnin päätteeksi palauttekeskustelussa nousi esille innokkuus uusia harjoitteita sekä luovaa toimintaa kohtaan, mutta yli puolet ryhmästä jäi myös kaipaamaan peliosuutta.

7.5.4 Luovuuden herättäminen

Pilottijakson neljännen liikunnantunnin laji oli ryhmästä suurimman osan toiveiden mukaan tanssillinen tunti. Tunnille osallistui 17 opiskelijaa. Tunnilla sekoitettiin elementtejä useista tanssityyleistä, mutta painopiste oli latinotyylisissä tansseissa. Tunti aloitettiin opettajajohtoisesti lämmitellen tanssillisilla liikkeillä sekä harjoittelemalla erilaisia liikesarjoja. Tämän jälkeen siirryttiin koreografiaan, jossa yhdistettiin edellä harjoiteltuja liikesarjoja. Tämä opettajajohtoinen osuus sujui todella jouhevasti ja haastetaso oli suurimmalle joukolle sopiva. Tämän tyylinen harjoitus vaatii opettajalta suunnittelua sekä ryhmän taitotason tuntemusta ja kykyä muuttaa suunnitelmaa ryhmän tason mukaiseksi harjoituksen aikana.

Seuraavassa harjoitteessa keskityttiin yhteistoiminnallisuuteen ja opiskelijoiden luovuuden herättämiseen. Sattumanvaraisesti jaetuissa pienryhmissä opiskelijoiden tuli luoda oma koreografia, ilman mitään rajoituksia ja niin, että aiemmin opeteltua materiaalia sai käyttää niin laajasti kuin ryhmä itse halusi. Kaikki ryhmät ottivat tehtävän todella hyvin vastaan ja 15 minuutin aikana he saivat todella erilaisia koreografioita aikaiseksi. Ryhmien toiminta eteni eri tahdilla ja kahdessa ryhmässä nousivat esille selkeät johtajan roolit. He vauhdittivat ryhmän tekemistä ja antoivat paljon ideoita koreografiaan kuitenkin tukahduttamatta muuta ryhmää. Heidän vuorovaikutuksensa oli siis todella jouhevaa, mutta vaarana oli että hiljaisemmat, tarkkailijan roolissa olevat opiskelijat jäivät huomiotta. Kahdessa muussa ryhmässä liikkeelle lähdettiin enemmänkin ideariihen kautta ja näin tultiin ratkaisuihin koreografian liikkeiden suhteen. Passiivisemmat henkilöt pysyttelivät taustalla, eivätkä antaneet panostaan koreografian suunnittelussa. He osallistuivat kuitenkin ryhmän mukana toimintaan omalla tasollaan, vaikka kyseinen laji ei heitä henkilökohtaisesti miellyttänytkään.

Tämän jälkeen aloitettiin ”tanssiruletti”, jonka tarkoituksena oli päästä tekemään omaa harjoiteltua koreografiaa yhdessä koko ryhmän kanssa. Jokainen ryhmä esiintyi omalla koreografiallaan samaan aikaan ja vastatusten muihin ryhmiin päin. Suuntia muunneltiin ja jokainen ryhmä teki koreografiansa viisi kertaa. Harjoituksessa purkaantui selvästi jännitystä, eikä paineita esiintymisestä ollut, kun ei käytetty perinteistä esiintyjä – yleisö asetelmaa.

Tunnin lopussa venyttelypiirissä jokainen kertoi tuntemuksistaan tunnin sisällöstä omiin fiiliksiin pohjautuen. Ryhmä kertoi todella avoimesti myös negatiivisista tunteistaan, siitäkin huolimatta, että suurin osa ryhmästä oli todella innostunut. Nämä samankaltaiset havainnot oli jo tunnin aikana pystynyt aistimaan opiskelijoista. Ryhmän turvallisuudesta kertoi opiskelijoiden avoimuus koko ryhmän yhteisessä palautteen annossa. Muutamat

opiskelijat kertoivat puheenvuoroissaan, ettei tanssi lajina ole heidän juttunsa, eivätkä he viihtyneet tunnilla. Selvästi suurin osa opiskelijoista oli todella positiivisin mielin ja pitivät tunnin sisällöistä. Esille nousi harjoittelun materiaalin monipuolisuus, riittävän haastavat kokonaisuudet, omat tuotokset ryhmissä sekä tanssiruletti, jossa omat koreografiat pääsi esittämään ilman yleisöä, suorituspainetta ja muiden arviointia. Opiskelijat kokivat osittain myös tarvinneensa enemmän aikaa oppia tiettyjä kokonaisuuksia ja toiset taas olisivat kaivanneet myös lisää haastavia koordinaatioharjoitteita.

Ohjaajan näkökulmasta havaittiin lajin todella suuri merkitys tunnin mielekkääksi kokemiin. Ennako-oletukset, joko negatiiviset tai positiiviset, ovat jo lähtökohtaisesti joillakin opiskelijoilla niin vahvat, että asennoituminen tuntiin voi tapahtua sisällöstä riippumatta. Samat opiskelijat, jotka ovat kahdella aiemmalla pilotti-jakson tunnilla olleet todella passiivisia ja negatiivisia toimintaa kohtaan, olivat nyt todella innostuneita ja itsekkin kertoivat kiinnostuneensa toiminnasta. Jokaista opiskelijaa ei voi miellyttää jokaisella kerralla, vaikka se kunnianhimoinen tavoite onkin. Liikunnankurssiin mahtuu kuitenkin useita tunteja, joista joillakin passiivisemmatkin liikkujat saattavat innostua ja kokea aitoja onnistumisen kokemuksia. Tähän koululiikunnassa tuleekin pyrkiä. Pohdittiin myös syitä, jotka saattoivat vaikuttaa opiskelijoiden yleisesti todella positiivisiin kokemuksiin tanssista liikunnantunnilla. Näitä syitä voivat osaltaan olla vähäinen lajin harjoittaminen koululiikunnassa sekä kyseisen ohjaajan oma mielenkiinto lajia kohtaan. Opiskelijoiden puheenvuoroissa nousi esille myös ohjaajan läsnäolo verrattuna esimerkiksi videolta seurattavaan tuntiin, jota he olivat aikaisemmin käyttäneet.

7.5.5 Vapaus valita

Viimeisellä liikunnan kurssin tunnilla keskityttiin koripalloon sekä lihaskuntoharjoituksiin. Tunnille osallistui 18 opiskelijaa, joten lähes kaikki olivat paikalla. Tämän toisen pakollisen liikunnan kurssin osalta opiskelijoiden arviointi tapahtui poikkeuksellisesti itsearviointin sekä jatkuvien näyttöjen perusteella ilman kunto- ja taitotestejä. Nämä itse arvioinnin lomakkeet opiskelijat täyttivät tunnin alussa, jonka jälkeen toiminta aloitettiin.

Tunnin aloituksena ja lämmittelynä toimi ”seuraa johtajaa” tyylinen harjoitus, jossa opiskelijat itse pienryhmissä toimien lämmittelivät kehon. Tähän harjoitukseen osa opiskelijoista lähti hyvin varautuneesti ja osa opiskelijoista oli jo muodostanut negatiivisen kuvan tunnista nähdessään koripallot salissa. Harjoitus kuitenkin toimi lämmittelynä hyvin ja lopuksi otettiin koordinaatiota vaativa harjoite opettajajohtoisesti. Tämän jälkeen siirryttiin toimimaan pareittain, jotka opiskelijat itse valitsivat. Tässä harjoituksessa opiskelijat saivat tehtäväkortin, jossa oli lihaskuntoon tai koripallon tekniikkaan liittyvä harjoite. Parien tehtävä-

nä oli soveltaa ohjetta omalla tyylillään ja luoda heidän näköisensä harjoite. Tämän jälkeen jokainen pari esitteli oman pisteensä harjoitteen. Kiertoharjoittelussa parit etenivät pisteeltä seuraavalle ja saivat joko toteuttaa pisteelle suunnitellun harjoitteen tai luoda oman vastaavanlaisen. Tässä tehtävässä mielenkiinnon jakaantuminen osoittautui selvänä osallistumisaktiivisuutena. Jokainen suoritti tehtävät oman motivaatiotasonsa mukaisesti, johon myös parin toiminta vaikutti ratkaisevasti.

Seuraavassa vaiheessa siirryttiin pelillisiin harjoitteisiin. Sattumanvaraisesti jaetuissa neljässä joukkueessa pelattiin kahdella kentällä. Perinteiset säännöt käsiteltiin nopeasti ja lisäksi harjoitteessa oli sääntö, jonka mukaan pallon oli käytävä jokaisella pelaajalla ennen korin tekoa. Vastuu sääntöjen täsmällisyydestä jäi joukkueille itselleen ja jokaisen tuli itse huolehtia toteutuksesta. Ohjaaja ei toiminut tuomarin roolissa, vaan seurasi pelien kulkua etäämmältä. Ryhmät pystyivät itsenäisesti ratkaisemaan eteen tulleet haasteet. Säännöillä pyrittiin aktivoimaan mahdollisimman moni ja mahdollistamaan onnistumisen kokemusten syntyminen usealle opiskelijalle pelin aikana. Lopuksi opiskelijat valitsivat perinteisen koripallon pelaamisen ja kuntopiirin välillä. Suurin osa valitsi koripallon pelaamisen, mutta kuusi opiskelijaa koki kuntopiirin mielekkäämmäksi vaihtoehdoksi. Jo tällaisella valinnaisuuden mahdollisuudella pystyttiin vaikuttamaan usean kokemukseen kyseisestä koululiikuntatunnista.

8 Tulokset

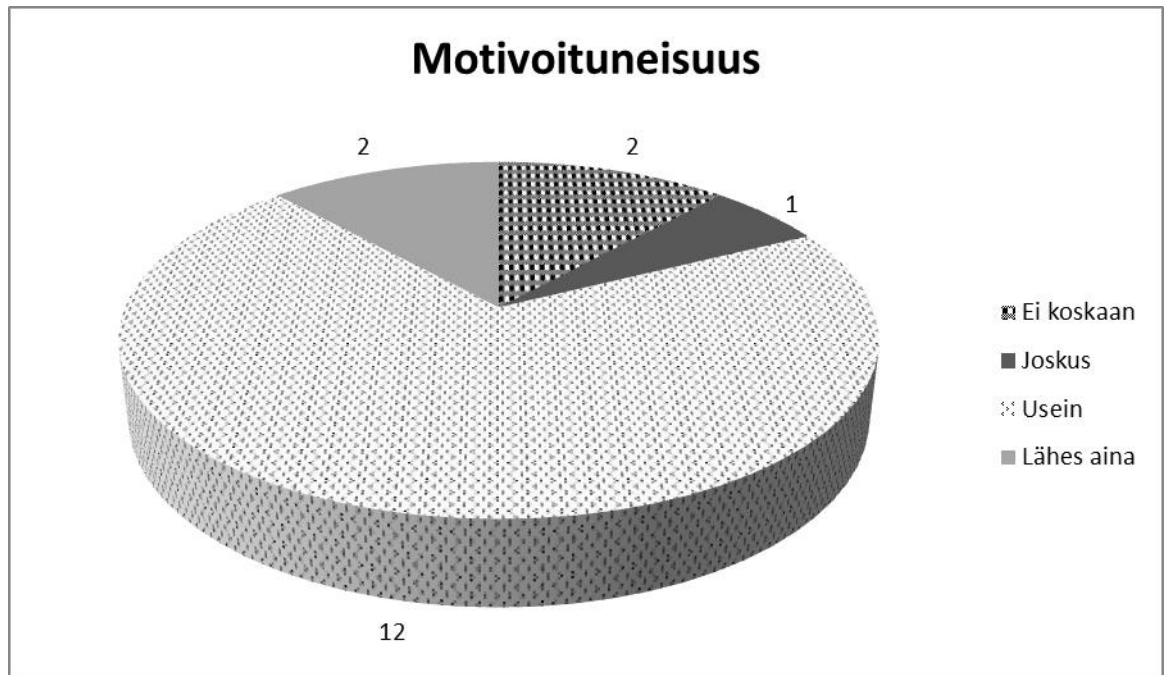
Tuloksia pilottijakson toiminnasta ja sen vaikuttavuudesta opiskelijoihin saatiin loppukyselyllä sekä haastatteluilla. Loppukyselyyn vastasivat lähes kaikki ryhmän opiskelijat, joten sillä pyrittiin keräämään tietoa opiskelijoiden kokemuksista jakson aikana. Loppuhaastattelut toteutettiin samoille viidelle opiskelijalle, jotka osallistuivat haastatteluihin myös jakson ensimmäisellä tunnilla. Näillä haastatteluilla pyrittiin pääsemään pintaa syvemmälle opiskelijoiden tuntemuksiin jaksosta sekä kiinni syihin, joiden vuoksi näitä tuntemuksia on syntynyt jakson aikana. Opettajan loppuhaastattelu toteutettiin jakson jälkeen. Opettajan haastattelussa keskityttiin pilottijaksoon ja sen sisältöihin liikunnanopettajan näkökulmasta.

8.1 Loppukysely opiskelijoille

Pilottijakson viimeisen liikunnan tunnin yhteydessä opiskelijat pääsivät arvioimaan jakson toimintaa. Kyselyssä keskityttiin ennen kaikkea opiskelijoiden kokemuksiin sekä tuntemuksiin jakson toiminnallisista sisällöistä. Kyselyssä tulee ilmi myös osallistumisaktiivisuus liikunnan tunneille sekä mielipide liikunnan lukiokurssien arvioinnista. Kyselyyn osallistui 17 opiskelijaa ryhmän kokonaismäärän ollessa 19 opiskelijaa. Vastausaktiivisuus oli siis hieman korkeampi kuin alkukartoituskyselyssä ennen jakson alkua.

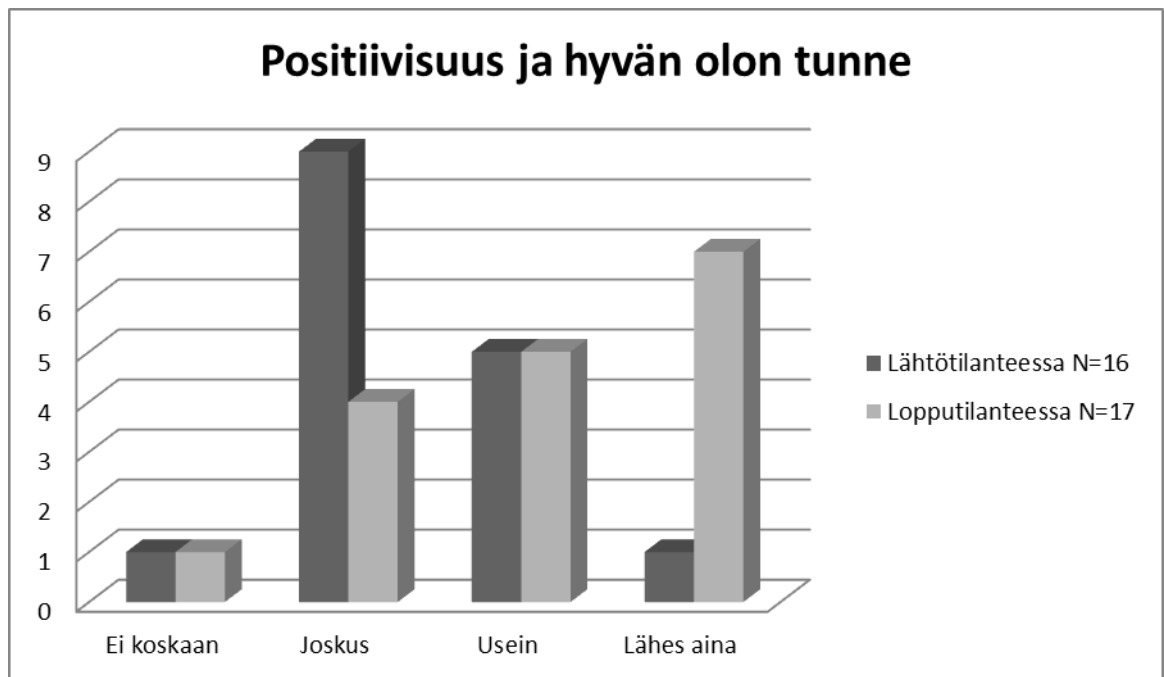
Kyselyiden tuloksia yleisesti tarkasteltaessa voi todeta jakson olleen suurimmalta osin positiivinen ja motivoiva kokemus opiskelijoille. Osallistumisaktiivisuus pilottijakson viidelle tunnille oli kokonaisuudessaan suhteellisen korkea. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista neljä kertoivat osallistuneensa tunneille kolme kertaa ja viisi opiskelijaa neljä kertaa. Muut kahdeksan vastaajaa osallistui liikunnan tunnille jokaisella viidellä kerralla. Ennen pilottijakson liikunnantuntien alkua opiskelijat pääsivät ainakin hieman osallisiksi tuntien sisältöjen suunnitteluun alkukartoituskyselyn myötä. Tämä näkyy myös vastauksissa, sillä kaikki vastanneet kokivat, että heitä on kuunneltu lajivalinnoissa paljon tai jonkin verran. Tuntien sisällöt on myös koettu opiskelijoiden keskuudessa mielenkiintoisiksi. Opiskelijoista 12 koki mielenkiintonsa tuntien sisältöjä kohtaan voimakkaaksi tai jopa todella voimakkaaksi. Neljä muuta vastaajaa taas kokivat tuntien sisällöt jonkin verran mielenkiintoisiksi.

Suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista koki tuntien sisällöt usein itseään motivoiviksi. Näin vastasi 12 opiskelijaa, kun taas kaksi opiskelijaa kertoi motivoituneensa sisällöistä lähes aina. Yksi opiskelija koki sisällöt itseään motivoiviksi joskus ja kaksi opiskelijaa eivät kokeneet motivoituneensa sisällöistä koskaan jakson aikana. (Kuvio 4.)



Kuvio 4. Opiskelijoiden koettu motivoituminen tuntien sisällöistä (lkm).

Tuntien sisällöt koettiin riittävän monipuolisiksi vähintäänkin joskus, kuten opiskelijoista neljä vastasi. Muut 13 vastannutta opiskelijaa kokivat sisällöt riittävän monipuolisiksi usein tai lähes aina jakson liikunnan tunneilla. Kyselyssä tarkasteltiin myös opiskelijoiden kokemaa olotilaa jakson koululiikuntatuntien jälkeen. Tässä kategoriassa seitsemän opiskelijaa kertoi kokeneensa hyvää ja positiivista oloa lähes aina koululiikuntatunnin jälkeen. Viisi opiskelijaa koki näitä tuntemuksia usein ja neljä opiskelijaa joskus. Yksi opiskelija ei valitettavasti ollut kokenut positiivista oloa koskaan koululiikunnan tunnin jälkeen. Sama kysymys esitettiin opiskelijoille myös alkukartoituskyselyssä, jolloin vastaajia oli yksi vähemmän loppukyselyyn verrattuna. Kyselyiden perusteella opiskelijoiden hyvän ja positiivisen olon kokeminen koululiikuntatuntien jälkeen koki huomattavaa kehitystä jakson aikana. (Kuvio 5.)



Kuvio 5. Opiskelijoiden kokema hyvän ja positiivisen olon tunne koululiikuntatuntien jälkeen ennen pilottijakson liikuntatunteja sekä jakson jälkeen (lkm). Lähtötilanteessa vastaajia oli 16 (N=16) ja lopputilanteessa yksi enemmän eli 17 (N=17).

Seuraavaksi opiskelijoilta kysyttiin, haluaisivatko he koululiikunnan sisältävän pilottijakson kaltaisia vuorovaikutuksellisia harjoitteita ja toimintaa pienryhmissä. Kahdeksan opiskelijaa vastasi toivovansa tätä todella voimakkaasti ja neljä opiskelijaa voimakkaasti. Vastanneista neljä opiskelijaa kertoi toivovansa tällaista toimintaa koululiikuntaan jonkin verran ja yksi opiskelija ei halunnut sitä lainkaan.

Kyselyn lopuksi opiskelijat pääsivät kertomaan myös mielipiteensä koululiikunnan arvioinnista lukiossa. Lukion ensimmäisellä pakollisella kurssilla opiskelijoiden arviointi koostui itsearviointista, kunto- ja taitotesteistä sekä jatkuvasta näytöstä. Tällä pilottijakson liikunnan kurssilla arviointi suoritettiin vain itsearvion ja liikunnan tunneilla annettujen näyttöjen perusteella. Kaikki vastanneet opiskelijat kokivat tämän kurssin arvioinnin samanarvoiseksi tai jopa paremmaksi ensimmäisen liikunnankurssin arviointiin verrattuna. He kokivat tämän arviointi muodon tasa-arvoiseksi ja mielekkääksi. Vastanneista opiskelijoista kahdeksan myös kertoi tämän menetelmän olevan riittävän monipuolinen. Arviointi on totta kai haastavampaa opettajalle ilman testausta ja fyysisen kunnon mittaria pidetään edelleen arvossa. Opiskelija itsekkin voi kaivata näyttöä omasta osaamisestaan testitulosten muodossa, mutta toisaalta testien oikeudenmukaisessa onnistumisessakin on eroja ja niihin pohjautuva arviointi on helposti liian suppea. Itsearviointia tulisi kehittää monipuolisemmaksi ja enemmän osa-alueita kattavaksi arvioksi.

Tähän kyselyyn vastattiin tunnin lopuksi, jolloin vastauksiin saattoi vaikuttaa kiire ja väsymys koulupäivän päättyessä. Vastausten muutoksiin alku- ja loppukyselyn välillä voi vaikuttaa muutaman oppilaan poissaolo ensimmäisessä kyselyssä ja taas läsnäolo jälkimmäisessä tai päinvastoin.

8.2 Loppuhaastattelu opiskelijoille

Pilottijakson viimeisellä tunnilla haastateltiin viittä opiskelijaa, jotka osallistuivat myös alkuhaastatteluihin jakson ensimmäisellä tunnilla. Loppuhaastatteluissa keskityttiin opiskelijoiden kokemuksiin ja tuntemuksiin pilotti-jakson liikunnan tunteista. Haastateltavista neljä opiskelijaa osallistui kaikille viidelle jakson tunnille ja yksi haastateltavista kolmelle tunnille, jolloin häneltä jäi ulkoilu sekä tanssi väliin.

Aluksi opiskelijat saivat vapaasti kertoa, miten ovat kokeneet jakson liikunnan tuntien sisällöt. Kaikki haastateltavat kertoivat kokeneensa sisällöt positiivisena. Ennen kaikkea he korostivat monipuolisuutta ja vaihtoehtoja, jolloin opiskelijat pääsivät valitsemaan tuntien sisällöistä itseään motivoivimmat toimintatavat. Haastateltavista kolme opiskelijaa kertoi jakson liikunnan tuntien kasvattaneen ryhmähenkeä ja variaatioiden lisännen osallistumismotivaatiota. Heidän näkemyksensä mukaan jakson tuntien sisällöt poikkesivat lukion koululiikunnan tunteista. Jakson aikana toiminta oli heidän mielestään luovempaa ja perinteistä liikunnan tunnin mallia, jossa toiminta painottuu esimerkiksi palloilulajeissa perusharjoitteisiin sekä peliin, ei käytetty. Kaksi muuta haastateltavaa kertoivat sisältöjen poikenneen jonkin verran lukion liikuntatunneista. Tämä näkyi heidän mielestään monipuolisuutena ja vaihtoehtoisuutena.

Pilottijakson liikuntatuntien mielekkyydessä ei koettu huomattavia eroja toisiinsa verrattuna, vaikka lajin vaikutus edelleen tiedostetaan ja esimerkiksi tanssi oli uutuusarvonsa vuoksi lähtökohtaisesti suurelle joukolle salibandya kiinnostavampi. Haastatteluihin vastanneista opiskelijoista neljä kertoi motivoituneensa jakson liikuntatuntien sisällöistä ja yksi opiskelija jäi kaipaamaan lisää tehoa tunneilta motivoituakseen toiminnasta, jonka vuoksi hänen olonsa liikunnantuntien jälkeen ei myöskään ollut täysin positiivinen. Muut neljä haastateltavaa olivat kokeneet olonsa jakson liikunnan tuntien jälkeen positiiviseksi ja energiseksi. Tähän vaikuttaviksi tekijöiksi he nimesivät muun muassa mielekkään toiminnan, onnistumisen kokemukset, rennon ilmapiirin sekä stressin purkautumisen. Eräs haastateltavista kertoi myös negatiiviseksi mieltämänsä lajin uuden toteutustavan muuttaneen hänen käsitystään positiivisemmaksi.

Seuraavaksi haastatteluissa tarkasteltiin opiskelijoiden kokemuksia yhteistoiminnallisista harjoituksista. Jokainen haastateltava koki nämä tilanteet mukaviksi, vaikka kaikki heistä ei lähtökohtaisesti todella sosiaalisia yksilöitä oman kertomansa mukaan olekaan. Näillä vuorovaikutuksellisilla harjoitteilla koettiin olevan vaikutusta ryhmä hengen rakentumisessa, uusien sosiaalisten suhteiden luomisessa, onnistumisen kokemusten tuottamisessa sekä kaveriporukoiden sekoittumisessa. Eräs vastanneista kuvaili opiskelijoiden keskittymisen ja tehokkuuden lisääntyvän pienryhmissä. Toinen taas kertoi jännittävänsä sosiaalisia tilanteita, mutta koki ryhmäkoon vaikuttavan työskentely kokemukseen. Hän myös kuvaili toimintaa ja oli saanut kannustusta sosiaalisissa tilanteissa myös vähemmän tuntemiltaan henkilöiltä.

Opiskelijoilta kysyttiin yhteistoiminnallisten harjoitteiden lisäämisen ja tasa-arvon saavuttamisen välisestä yhteydestä. Kaikki viisi olivat yhteistoiminnallisten harjoitteiden lisäämisen vaikuttavan positiivisesti tasa-arvon saavuttamisessa opiskelijoiden välillä liikuntatunneilla. Perusteluiksi he kertoivat pienryhmän tuen sekä kannustuksen ja jokaisen tasa-vertaisen mahdollisuuden tulla huomioduksi, koska opettaja ei yksin tähän liikuntatunnilla ehdi. Opettajajohtoisesti jaetut ryhmät koettiin myös tasa-arvoa lisäävänä tekijänä, sillä ainakin harjoituksen ajaksi jokainen saa yhteenkuuluvuudentunteen ja väylän tutustua ryhmän jäseniin.

Haastatteluissa nousi esille myös ryhmäkoon tärkeys. Sopivan kokoisessa ryhmässä osa haastateltavista opiskelijoista oli havainnut keskittymisen sekä tehokkuuden lisääntyvän, toiset taas kertoivat vertaisten tsemppin merkityksestä. Jaksolla käytettiin pääasiassa 4-6 opiskelijan ryhmiä. Pienryhmästä löytyy usein joku itsensä kanssa samantasoinen henkilö, jolloin kynnys lähteä toimintaan aktiivisesti mukaan madaltuu. Kaikki haastateltavat myös kokivat, että vuorovaikutuksen lisäämisellä liikuntatunneista voidaan tehdä useammalle miellyttävämpiä kokemuksia. He perustelivat asiaa pääosin ryhmän kannustuksen merkityksellä yksilön motivoitumiseen. Kaksi opiskelijaa myös nosti esille tasoerot, jotka voivat näkyä sattumanvaraisesti jaetuissa pienryhmissä. Opettajan ryhmän tuntemusta siis tarvitaan jokaisella opetuskerralla, jotta mahdollisimman moni opiskelija motivoituu toiminnasta ja saa mahdollisuuden onnistumisen kokemuksille.

Haastateltavista neljä näki vuorovaikutustaitojen harjoittelun tärkeänä osana lukion koulu-liikuntaa. Heidän mielestään tämän kaltaista toimintaa tulisi lisätä liikuntatunteihin jo peruskoulussa. He kokivat yhteistoiminnallisten harjoitteiden valmentavan opiskelijoita ryhmätyöskentelyyn sekä ongelmanratkaisuun eri yksilöiden vahvuuksia hyödyntäen. Sosiaalisuus tunneilla lisääntyisi harjoitusten myötä ja opittaisiin tuntemaan uusia ihmisiä toiminnan kautta. Yksi vastanneista ei kokenut asiaa näin voimakkaasti, mutta kertoi näiden

harjoitteiden olevan hyvä lisä koululiikunnan tuntien sisällöissä. Kaikki haastateltavat kokivat opiskelijoiden osallisuudella toiminnan suunnittelussa olevan valtavan suuri merkitys motivoitumisen kannalta. Näin opiskelijat tuntevat tulleen kuulluksi ja asenne toimintaa kohtaan muuttuu myönteisemmäksi. Kaksi haastateltavaa myös korostivat osallisuuden organisoinnin merkitystä, jotta jokaisella opiskelijalla on tasa-arvoinen mahdollisuus vaikuttaa, eikä vain aktiivisimmat tai sosiaalisimmat yksilöt tule kuulluiksi.

Opiskelijoilta kysyttiin myös onko pilottijakson kaltaisilla vuorovaikutuksellisilla tunneilla mahdollisuus vähentää kilpailuasetelmaa sekä kynnystä osallistua toimintaan liikuntatunneilla. Kaikki haastateltavat näkivät jakson kaltaisen toiminnan vähentävän kilpailuasetelmaa sekä yksilöiden vertailua keskenään, jolloin myös osallistumiskynnys madaltuu. Tähän vaikuttavia tekijöitä on heidän sanojensa mukaan ryhmähenki ja vertaistuki sekä jokaisen mahdollisuus yrittää, onnistua ja yhtälailla epäonnistua. Eräs haastateltavista kertoi henkilökohtaisesti olevansa usein varautunut liikuntatunneilla, mutta kokeneensa pienryhmissä motivoitumista ja uskaltavansa yrittää uusiakin asioita. Onnistumisen kokemusten muodostumisessa haastateltavat pitivät tärkeänä eriyttämistä, jotta liikunnallisilta lähtökohdiltaan eritasoiset opiskelijat saavat sopivia ja mielekkäitä haasteita.

Haastattelussa opiskelijoilta kysyttiin myös koululiikunnan arvioinnista. Kolme opiskelijaa piti testauksen, itsearvioinnin ja jatkuvien näyttöjen seurannan yhdistelmää parhaana keinona lukion liikunnan arvioinnissa. Näillä elementeillä he kokivat arvioinnin olevan johdonmukainen ja myös omaa kehitystä pystyy konkreettisesti seuraamaan. He kuitenkin korostivat, että arvioinnissa määräävänä tekijänä tulisi olla opiskelijan asenne ja toiminta liikunnan tunneilla, eikä niinkään testitulokset. Kaksi muuta opiskelijaa eivät pitäneet testejä tärkeänä. Heidän mielestään itsearviointi kehittämällä sekä jatkuvaa arviointia tekemällä saataisiin hyvät lähtökohdat arvioinnille. He korostivat testien kapeakatseisuutta ja sitä, kuinka erilaiset lähtökohdat ja liikunnallinen tausta ovat tuloksien määräävä tekijä. Testien kohdalla muihin vertaileminen korostuu ja passiivisemmat yksilöt voivat menettää motivaatiotaan, jos arvosana painottuu liikaa testituloksiin.

Haastateltavat eivät kokeneet ryhmän toiminnan muuttuneen ulkoisten tekijöiden, kuten ulkopuolisen ohjaajan tai tiedostetun ryhmän vuorovaikutuksen tarkkailun, vaikutuksesta pilotti-jaksolla verrattuna ryhmän aiempaan toimintaan lukion liikunnan tunneilla. Muutoksina opiskelijat kuitenkin nostivat esille ilmapiirin rentouden sekä opiskelijoiden keskittymisen liikuntatunneilla. Haastatteluissa otettiin esille myös Belbin tiimiroolit (Kopakkala 2005, 109-110), sillä haluttiin nähdä, miten opiskelijat kokevat erilaisten ryhmäroolien tarkastelun ja muuttavatko he käsitystään omista rooleistaan jakson aikana. Haastateltavista kaksi kertoi henkilökohtaisella tasolla tarkkailleen omaa toimintaansa liikunnan tunneilla nor-

maalia enemmän. Yksi haastateltava kertoi ensimmäisen haastattelun jälkeen saaneen tietoa esimerkiksi tiimirooleista ja sen jälkeen olleensa avoimemmin uusissakin rooleissa, koska on ymmärtänyt kaikkien roolien olevan hyväksyttyjä tapoja toimia osana ryhmää. Yksi haastateltavista taas kertoi tiedostetusti tarkkailleensa tuntien vaikutusta joukon ryhmäytymisen kannalta. Hän oli havainnut sen toimivan jo lyhyessä ajassa.

Lopuksi haastateltavilta opiskelijoilta kysyttiin työskentelevätkö he mieluummin yksin vai ryhmässä lukion koululiikuntatunneilla. Tähän samaan kysymykseen he vastasivat kerran jo alkuhaastatteluissa jakson ensimmäisellä tunnilla. Kaksi opiskelijaa kertoi toimivansa mieluummin pienryhmissä ja yksi opiskelija vastasi pitävänsä molemmista sopivassa suhteessa. Kaksi muuta haastatteluihin osallistunutta opiskelijaa kertoi ennen toimineensa ehdottomasti mieluummin yksin koululiikuntatunneilla, mutta mielipiteensä hieman muuttuneen jakson aikana. Tällä hetkellä he kokivat molemmat työskentelymuodot tarpeellisiksi. Pilottijakson aikana koettujen positiivisten kokemusten myötä he olivat huomanneet viihtyvänsä myös pienryhmissä, mutta ryhmäkoon vaikutusta he korostivat.

8.3 Loppuhaastattelu opettajalle

Pilottijakson päätyttyä myös liikuntaryhmän opettajaa haastateltiin uudelleen. Tässä haastattelussa pyrittiin selvittämään opettajan tuntemuksia jakson toiminta- ja toteutustavoista. Hän uskoi opiskelijoiden hyötynneen tästä kokemuksesta ja saaneen uutta intoa liikuntaan erilaisista toteutustavoista. Opettajan näkökulmasta hän itse koki saaneensa uusia yhteistoiminnallisen työskentelyn malleja ja virikkeitä opetukseen. Hän myös koki voivansa toteuttaa suurimman osan harjoitteista itse omilla liikuntatunneillaan, joten harjoitteet olivat pääasiassa käyttökelpoisia sellaisenaan. Kaikkiaan hän kertoi jakson olleen positiivinen kokemus sekä opiskelijoille että hänelle itselleen opettajana.

Jakson toimintatavoilla voidaan olettaa olleen vaikutusta opiskelijoihin, sillä ilmapiiri oli opettajan mukaan yllättävän avoin ja positiivinen. Hänelle tulikin positiivisena yllätyksenä aiemmin haastavan sosiaalisen suhteen omanneiden opiskelijoiden yhteistyö jakson aikana. Hän koki satunnaisesti jaetuissa pienryhmissä hyvin onnistuneen yhteistoiminnan virkistävänä. Opettajalla heräsi myös mielenkiintoinen ajatus siitä, olisiko toiminta sujunut yhtä jouhevasti, mikäli hän olisi pitänyt tunnit ulkopuolisen ohjaajan sijaan. Pohdintaa syntyi ulkopuolisen ohjaajan omaavasta auktoriteetista ja häneen kohdistuvasta opiskelijoiden kohteliaisuudesta, jota ryhmän omalla opettajalla ei välttämättä ole.

Jakson kaltaiset liikuntatuntien sisällöt parantavat mitä todennäköisimmin ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta sekä yhteishenkeä. Opettajan mukaan yhteistoiminnallisia harjoit-

teita käytetään koulumaailmassa melko paljon, mutta ryhmien toiminnan ohjaamista tulisi korostaa ja yksilöä tulisi opettaa toimimaan erilaisissa ryhmissä. Tämän liikuntaryhmän kohdalla hän uskoi, että opiskelijat luultavasti saivat uusia suhteita ja pääsivät tutustumaan yhteisen projektin kautta satunnaisesti valituissa ryhmissä. Hän korosti opettajan roolia ryhmätoiminnan ohjaamisessa. Toimintaa tulisi osata tukea ja käynnistää, mikäli haasteita ryhmässä ilmaantuu. Hän antoi myös esimerkin pienryhmän ulkopuolelle jääneistä opiskelijasta ja opettajan mahdollisista toimintatavoista tällaisessa tilanteessa. Pienryhmien toimintaa tulisi ohjata myös ryhmätoimintaa parantavien tavoitteiden suuntaisesti.

Opettaja uskoo pilottijakson kaltaisten toimintatapojen lisäävän koko liikuntaryhmän aktiivisuutta tunneilla, sillä esimerkiksi palloilussa erinäisillä sääntömuutoksilla saadaan opiskelijoista useimmat peliin mukaan. Opettaja myös nosti esille yksittäisten opiskelijoiden negatiivisen suhtautumisen, joka voi vaikuttaa negatiivisesti koko harjoitteeseen. Samoin hänellä heräsi ajatus sovellusten toimivuudesta, mikäli ryhmän oma opettaja on niitä ohjaamassa. Hän uskoo yhteistoiminnallisista harjoitteista olevan yleisesti aina hyötyä jatkon kannalta esimerkiksi työelämässä. Hänen näkökulmastaan vuorovaikutustaitojen harjoittaminen kuitenkin vaatii opiskelijoilta voimakasta halua oppia ja tietoista tekemistä oppimisen saavuttamiseksi.

Kilpailuasetelmasta puhuttaessa opettaja nosti esille yksilön oman ajatusmallin, jonka mukaan hän saattaa helposti vertailla itseään tai omaa ryhmäänsä muihin. Pienryhmä asetelma kuitenkin pehmentää arvostelua, jolloin mahdollinen kritiikki ei kohdistu yksilöön. Onnistumisen kokemuksia opettaja uskoi syntyvän kaikkien aktivoimisen myötä, jolloin esimerkiksi pelissä vastuu jakaantuu ja koko ryhmä on osatekijänä onnistumisen syntymisessä. Opettajan mukaan opiskelijat usein itse kertovat osallisuuden motivoivan heitä koululiikunnassa. Opettajalle yllättävänä asiana oli aikaisemminkin tullut toivottujen lajien perinteisyys, jolloin uudet lajit jäivät paitsioon. Hän on myös kokenut turhautumista, kun kaikkia opiskelijoita ei pysty miellyttämään ja toiveet painottuvat opiskelijoiden henkilökohtaisten harrastusten mukaan.

Puhuimme haastattelussa myös hieman arvioinnista ja kriteereistä, jonka perusteella opiskelijoille arvosana annetaan. Nykyisen menetelmän mukaan heidän lukiossa arvosana määräytyy itsearviointin ja jatkuvien näyttöjen perusteella. Kuitenkin, jos opiskelija tavoittelee korkeimpia arvosanoja, tulee hänen osallistua myös liikunnallisiin testeihin. Koulun käyttöön valikoituneet testit ovat pääasiassa motorisia testejä ja joistakin harrastuneisuus tulee selvästi esille. Opettajan mukaan testit ovat oikeudenmukaisuuteen liittyvä asia, jotta on mahdollisuus osoittaa itsearviointin olevan samassa linjassa testitulosten

kanssa. Hänen sanojensa mukaan tämä ei aina ole oikeudenmukainen järjestely, sillä jotkut opiskelijat ansaitisivat korkeamman numeron, mutta eivät syystä tai toisesta halua testeihin osallistua. Itsearvioinnin taas tulisi olla laajempi ja keskittyä useille alueille, jotta se olisi riittävän kattava. Kun opettaja sallii liikunnan tunneilla enemmän vaihtoehtoisia toteutustapoja, myös jatkuvasta arvioinnista tulee haastavampaa.

Opettaja uskoi ryhmän toimintaan vaikuttaneen jonkin verran uuden ohjaajan kanssa toimiminen sekä osittain tiedostettu yhteistoiminnallisten osa-alueiden tarkkailu. Hänen mielestään liikuntaryhmä toimi odotettua paremmin ja jotkut yksilöt yllättivät opettajan positiivisesti toiminnallaan jakson aikana. Oma opetustyyliään hän kuvasi opettajajohtoiseksi ja osittain senkin vuoksi tämän jakson toiminta oli opiskelijoille uudenlaista. Opettajan mukaan jakson kaltaisia harjoitteita sekä toimintaa käytetään koulumaailmassa, mutta opettajat poikkeavat toisistaan jonkin verran.

9 Pohdinta

Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on tärkeä merkitys liikunnanopetuksessa (Lintunen, Kuusela & Klemola 2010b). Opetussuunnitelmauudistuksen keskeisimpänä teemana on uusi oppimiskäsitys, joka korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana sekä oppimista vuorovaikutuksena. Toimintakulttuurin ydinkohtana on oppiva yhteisö, jossa tavoitteena on kehittää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia sekä kestäväää elämäntapaa. (Nissilä 2015.)

Projektin tarkoitus, vuorovaikutuksellisten toimintatapojen kokeilu lukion toisen vuosikursin tyttöjen pakollisella liikunnan kurssilla, toteutui erinomaisesti vähäisestä liikuntatuntien määrästä huolimatta. Päättavoite, ryhmän liikuntatuntien monipuolistaminen ja vuorovaikutuksellisen toiminnan sisällyttäminen tunteihin, toteutui hyvin tulosten perusteella. Tutkimusongelmasta kehittyvä jatkotavoite, useampien opiskelijoiden aktivoituminen ja motivoituminen koululiikunnassa, toteutui jaksolla tuloksien perusteella. Totta kai tuloksien tarkastelussa täytyy huomioida jakson lyhyt toiminta-aika sekä suppea kohderyhmä. Laadullisen tutkimuksen tapauksien tarkastelu ja aineiston tulkinta tuleekin käsitellä ainutlaatuisena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164).

Kohdelukio ei varsinaisesti tilannut työtä, mutta tarve ja kiinnostus projektille löytyi lukios- ta. Lukion liikunnanopettaja oli alusta asti erittäin kiinnostunut projektista ja halusi olla toteutuksessa mukana. Työn aihe on erittäin ajankohtainen, sillä uusi opetussuunnitelma on lukiotasolla määrä ottaa käyttöön viimeistään syksyn 2016 aikana (Opetushallitus 2014).

9.1 Projektin suunnittelu

Suunnitteluvaihe eteni johdonmukaisesti aiheeseen tutustumisen ja yhteistyökumppanin hankkimisen myötä. Yhteistyökumppanin kanssa oli helppo työskennellä jo alkuvaiheessa ja yhteydenpito sujui jouhevasti. Projekti käynnistyi todella nopeasti ensimmäisten yhteydenottojen jälkeen, sillä lukiolla ei ollut pakollisia liikuntakursseja myöhemmin talvella alkavassa jaksossa ja päädyimme toteuttamaan jakson jo syksyllä käynnistyvässä opinto- jaksossa. Tämän aikataulun kireyden vuoksi suunnitteluvaiheessa piti käyttää aikaa tehokkaasti projektin tavoitteen sekä suunnitelman laatimiseen. Tämän vuoksi tiedon keräämiselle aiheesta ei jäänyt alkuvaiheessa runsaasti mahdollisuuksia ja tätä piti jatkaa tehokkaasti läpi pilottijakson. Suunnitteluvaiheessa ei ollut huomioitu tutkimusluvan hankkimista, mutta tämä onneksi järjestyi todella nopealla aikataululla ennen pilotti-jakson alkua.

Tiedonkeruumenetelmiä haluttiin käyttää laajasti, sillä kohderyhmän suhteellisen pienen koon vuoksi se nähtiin hyvänä vaihtoehtona ja tilaisuutena kerätä runsaasti mahdollisimman luotettavaa tietoa opiskelijoilta. Tiedonkeruumenetelmistä kyselyillä saatiin lähes kaikilta kohderyhmän opiskelijoilta tietoa kerättyä, kun taas haastatteluilla päästiin pintaa syvemmälle ja kerättiin perusteluja opiskelijoiden mielipiteille. Kyselyiden suunnitteluun olisi voinut käyttää enemmän aikaa ja pohtia tarkemmin, mitä kaikkia tietoja on oleellista kerätä opiskelijoilta. Haastatteluissa taas valmistautumiseen olisi voinut käyttää enemmän aikaa. Silloin olisi varmistuttu paremmin, ettei mitkään haastatteluiden kysymyksistä ole opiskelijoita johdattelevia. Haastattelun osalta tulee miettiä myös otantaa. Otanta valikoitui vapaaehtoisuuden perusteella, joten on haastavaa määrittää edustaako tämä viiden opiskelijan otanta koko ryhmää. Kaikki haastateltavista eivät kuvanneet itseään keskitasoa liikunnallisemmaksi, eivätkä he lähtökohtaisesti olleet koululiikunnan puolestapuhujia.

Nämä molemmat tiedonkeruumenetelmät toimivat tässä projektissa todella hyvin ja vastausprosentti oli korkea. Lisäksi havainnoinnilla saatiin tietoa harjoitteiden toimivuudesta sekä opiskelijoiden toiminnasta erilaisissa tilanteissa ja pienryhmissä. Havainnoinnissa omien tulkintojen riski on kuitenkin aina olemassa virhelähteenä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 217). Lisäksi ryhmän havainnoinnissa tulee muistaa, ettei ryhmän toiminnasta tai toimintaan johtavista tekijöistä ole kuin pieni osa päältäpäin havaittavissa. Jäävuorimallin mukaan näkyvää ja tietoista ryhmän toiminnassa on tavoitteet, työnjako, taidot ja kyvyt. Lisäksi aikuismainen kypsyys, säännöt, hallittu vuorovaikutus sekä johdonmukaisuus ovat havaittavissa ryhmän toiminnasta. Toimintaan vaikuttavat asenteet, arvot, tunteet, vuorovaikutus ja keskinäiset henkilökohtaiset suhteet voivat olla näkymättömissä. (Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 18.) Projektissa havainnointi olikin tukemassa kyselyillä sekä haastatteluilla kerättävää tietoa. Havainnointia kirjattiin ohjaajan toimesta päiväkirjamuodossa.

Aineiston keruu ja käsittely kyselyiden sekä haastatteluiden osalta kulkee rinnakkain. Eri-laisten tulkintojen mahdollisuus on olemassa ja asiantuntijuutta olisi voinut kehittää vielä enemmän jo ennen aineiston keruuta vaihetta. (Aaltola & Valli 2007, 22.) Loppuhaastatteluiden osalta rauhallisempi tila haastattelulle olisi voinut vaikuttaa haastattelu tilanteeseen ja sitä kautta myös joidenkin opiskelijoiden vastauksiin (Eskola & Vastamäki 2007, 28). Haastatteluiden reliabiliteettia voi heikentää ihmisten taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 207). Kyselyissä taas hätäinen vastaaminen iltapäivän viimeisen tunnin lopulla on voinut aiheuttaa virhelähteitä ja opiskelijat eivät välttämättä ole ajatelleet vastauksiaan loppuun saakka.

9.2 Projektin toteutus

Jakson aikana opiskelijoiden osallisuus huomioitiin, mutta korkeimmalla mahdollisella tasolla osallistaminen ei vielä ollut. Hartin porrasmallin (Kokkonen 2014, 6) seitsemännelle portaalle päästiin, sillä opiskelijat olivat osallisena suunnitteluvaiheessa valitsemassa toteutettavia sisältöjä alkukartoituskyselyn myötä ja useilla tunteilla opiskelijat suunnittelivat itse harjoitteita annettujen reunaehtojen puitteissa. Ylimmän portaan vaatimustason mukainen opettajan ja opiskelijoiden tasavertaisuus ei kuitenkaan vielä toteutunut.

Vuorovaikutuksellisten harjoitteiden lisääminen liikuntatunteihin aloitettiin kevyesti pariohjauksella, jossa vastavuoroisuus ja palautteen anto korostuvat (Mosston & Ashworth 2002, 116). Parit antoivat palautetta toistensa suorituksista annettujen kriteerien perusteella. Jakson toisella liikuntatunnilla menttiin jo hieman haastavampaan vuorovaikutukseen pienryhmissä toimimisen ja ongelmanratkaisutehtävän myötä. Ongelmanratkaisutehtävässä opiskelijat pyrkivät pienryhmissä löytämään ratkaisun tehtävään. Opettajan rooliksi jäi pääasiassa toiminnan tarkkailu. Joidenkin ryhmien kohdalla harjoitus muokkautui ohjatun oivaltamisen kaltaiseksi, kun opettaja antoi tarvittavia vihjeitä, joilla toimintaa ohjattiin oikeaan suuntaan harjoituksen ratkaisemiseksi. (Varstala 2007, 137.) Kolmannella tunnilla opiskelijat saivat entistä enemmän vastuuta ja opetusmenetelmistä muun muassa erilaisten ratkaisujen tuottaminen oli harjoitteiden taustalla. Harjoitteessa opiskelijat pääsivät kehittämään pienryhmissä erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja, joiden myötä harjoituskokonaisuus muodostettiin. (Mosston & Ashworth 2002, 247.) Yhteistoiminnan kannalta merkittävät sosiaaliset roolit (Kopakkala 2005, 103) ja niiden vaikuttavuus pienryhmän toimintaan nousi esille tämän tunnin harjoitteiden aikana.

Neljännän tunnin aikana käytettiin hieman opettajajohtoista komento-opetusta (Mosston & Ashworth 2002, 76), jotta kaikki pääsivät sisään tunnin aihepiiriin ja saatiin tuntiin tehoa. Pääasiana tunnilla oli kuitenkin erilaisten ratkaisujen tuottaminen (Mosston & Ashworth 2002, 247), jolloin opiskelijat saivat pienryhmissä luoda täysin omanlaisensa kokonaisuuden. Viimeisellä liikuntatunnilla hyödynnettiin tehtäväopetusta (Varstala 2007, 134), jossa opettajan valitsemia tehtäväsuoritteita sai pareittain muokata omanlaisekseen tai pitäytyä opettajan näkökulmassa. Käytössä olivat tehtäväkortit helpottamassa harjoitteen kulkua. Lopputunnista myös korostettiin opiskelijoiden mahdollisuutta oman kiinnostuksensa mukaisen liikunnan toteuttamiseen, jolloin opiskelijoille tarjottiin vaihtoehtoja. Näin pyrittiin motivoimaan mahdollisimman montaa opiskelijaa liikuntatunnilla sekä saamaan kaikki mukaan liikkumaan. Tarkkoja ja yksityiskohtaisia sääntöjä harjoitteissa pyrittiin välttämään koko jakson ajan ja välillä opiskelijoilla menikin aikaa pienryhmissä harjoitteen käynnistämiseen, kun he pohtivat harjoituksen toteutustapaa juuri heidän pienryhmänsä osalta.

Tällä pyrittiin herättämään luovuutta ja aktivoimaan opiskelijat itsensä ajattelemaan mahdollisuuksia, joita kyseinen harjoitus voi tarjota.

Aikaa oli käytettävissä jaksolla todella rajallisesti, viisi kertaa, joista jokaisella noin puoli-toista tuntia. Ajankäyttö painottui ryhmissä tehtäviin harjoitteisiin sekä luovaan toimintaan, jossa opiskelijoita kannustettiin ongelmanratkaisuun sekä vastuun ottamiseen ryhmän toiminnasta. Perusharjoitteisiin ja yksilötyöhön käytettiin tarkoituksella todella vähän aikaa, sillä jakson aikana haluttiin saada opiskelijoille mahdollisimman paljon kokemuksia juuri monipuolisista toteutustavoista sekä yhteistoiminnallisista harjoitteista. Samojen tavoitteiden vuoksi myös opettajajohtoista toimintaa toteutettiin vain vähän (pois lukien jousiammunta). Palautetta kysyttiin opiskelijoilta suullisesti jokaisen jakson tunnin lopussa. Osalla kerroista luotettiin avoimeen kanssakäymiseen ja jokainen kertoi vuorollaan tunnin aikana nousseista tuntemuksistaan. Osalla kerroista taas toiminta ei ollut näin järjestäytynyttä, jolloin vain rohkeimmat pääsivät ääneen.

Jakson toiminta sujui pääosin todella hyvin, mutta kehityskohteitakin löytyy. Opiskelijoiden osallisuutta (Kokkonen 2014, 6) olisi voinut kehittää lisää tunneilla, jolloin vieläkin useammat olisivat voineet innostua enemmän. On myös mahdollisuus, että alkukartoituskyselyllä kerätyt opiskelijoiden lajitoiveet pysyvät aina samoina, eikä vähemmistön toiveet nouse esille. Palautteen keruu jokaisen tunnin lopussa oli rajallista, eivätkä kaikki päässeet samalla tavalla ääneen jokaisella kerralla. Tasa-arvo ei siis tässä toteutunut jokaisen tunnin palautteen keruussa. Virhelähteeksi tässä voi muodostua myös ryhmäpaine ja tarve muukailla suurimman osan tuntemuksia palautteessa. Muutamalla tunnilla liikunta olisi voinut olla tehokkaampaa ja enemmän hengästyttävää liikuntaa. Esimerkiksi salibandy tunnin osalta liikunnan tehoa olisi voinut nostaa ja osa jäikin kaipaamaan perinteistä peliä.

9.3 Johtopäätökset

Loppukyselyyn vastanneista opiskelijoista vain muutama koki kyselyn perusteella pilottijakson enemmän negatiiviseksi kuin positiiviseksi ja tähän voi olla useita vaikuttavia tekijöitä. Nämä opiskelijat ovat saattaneet kokea liikunnan tuntien muutoksen liian suurena, samoin kuin vuorovaikutuksellisten harjoitusten määränkin. Heidän näkökulmastaan yhteistoiminta on saattanut olla liian korostettua ja se on voinut syödä liikunnan tunneilta tehoa. On myös mahdollista, ettei toiminta ole ollut riittävän haastavaa kaikille tai jostakin opiskelijasta se on vastavuoroisesti voinut tuntua liian vaikealta. Onnistumisen kokemusten puutteelle voi siis olla useita syitä, joihin voi liittyä myös epämukavuusalueelle joutuminen sosiaalisten tilanteiden osalta. Toisaalta taas suurin osa opiskelijoista, jotka pitivät jaksoa todella positiivisena kokemuksena saattavat lähtökohtaisesti olla sosiaalisempia

yksilöitä ja nauttia ryhmätyöstä. Heistä osa on myös saattanut omata negatiivisen käsityksen koululiikunnasta, jonkin aiemman käsityksen perusteella ja nyt antaa sille uuden mahdollisuuden, kun asia esitettiin eri tavalla.

Pilottijakson tyyllisen vuorovaikutuksellisen toiminnan, jossa opiskelijoiden osallisuus on voimakkaasti mukana, toteuttaminen riippuu hyvinkin paljon liikunnanopettajan pedagogisista ratkaisuksista ja tyylistä opettaa (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 309; Haapaniemi & Raina 2014, 23). Osittain kohderyhmän sekä heidän liikunnanopettajansa tottumuksien perusteella myös pilottijakson harjoitteet suunniteltiin. Jollekin toiselle liikuntaryhmälle toiminta ja harjoitteet olisivat voineet olla suurimmalta osin tavallista liikunnanopetusta, mutta tämän liikuntaryhmän kanssa harjoitteilla saatiin uusia näkökulmia liikunnantunteihin sekä mahdollisuuksia toteuttaa asiat toisella tavalla. Opiskelijoiden osallisuudessa täytyy muistaa mahdollistaa tasa-arvoinen vaikutusmahdollisuus jokaiselle ryhmän opiskelijalle, jottei ainoastaan aktiivisimmat ja eniten esillä olevat yksilöt saa ääntänsä kuuluviin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015). Tähän pyrittiin pilottijaksolla lajien osalta nimetöntä alkukartoituskyselyä hyväksikäyttäen ja pienryhmätoiminnassa aktiivisesti ryhmien kokoonpanoja vaihtelemalla sekä harjoitusvariaatioita hyödyntämällä.

Opiskelijoiden motivoituminen vaihtoehtoista sekä liikuntatuntien monipuolisuudesta tuli esille havaintojen lisäksi myös haastatteluissa. Tähän motivoitumiseen vaikuttaa omalta osaltaan aikaisemmat koululiikuntakokemukset tai omaehtoisen liikunnan parissa kertyneet kokemukset. Aikaisemmat positiiviset tai negatiiviset kokemukset tietyn tyyppisistä harjoitteista tai toimintatavoista saattavat vaikuttaa asian kokemiseen. Opiskelijoiden liikunnan tuntien jälkeisen hyvän ja positiivisen olon tunteen nousu jakson aikana voi johtua toiminnanmuutosten lisäksi useista seikoista. Tähän voi vaikuttaa ryhmän muiden opiskelijoiden käyttäytyminen jakson aikana sekä pienryhmät, joissa opiskelijat ovat toimineet (Rovio 2007, 173). Ohjaajan vaihtuminen ja opiskelijoiden osallisuus ovat myös voineet olla vaikuttavia tekijöitä. On myös mahdollisuus, että opiskelijat ovat loppukyselyssä halunneet miellyttää uutta ohjaajaa tai ryhmän liikunnanopettajaa vastauksillaan.

Vuorovaikutuksellisen toiminnan lisääminen koululiikuntaan oli lähes kaikkien opiskelijoiden mielestä toivottavaa. Tähän vaikuttavina tekijöinä on voinut olla liikuntaryhmän oma onnistuminen jakson aikana sosiaalisten suhteiden parantamisen osalta. Myös onnistuneet pienryhmäharjoitteet, jotka ovat saattaneet tarjota opiskelijoille onnistumisen kokemuksia, ovat osaltaan voineet vaikuttaa tähän mielipiteeseen. Jotkut opiskelijat ovat myös haastatteluiden perusteella nähneet koko liikuntaryhmän keskittymisen ja aktiivisuuden lisääntyvän, mikä on voinut vaikuttaa opiskelijoiden vastauksiin.

Jakson tunneilla tehtyjen havaintojen sekä opettajan haastattelun perusteella opettajan rooli yhteistoiminnallisten harjoitteiden toteutuksessa on merkittävä. Opiskelijat kaipaavat ohjausta, vaikka vapauksia ja vaikutusmahdollisuuksia annetaankin enemmän. Opiskelijoiden lähtökohdat esimerkiksi pienryhmissä toimimiseen voivat olla hyvinkin erilaiset, joten tämä on opettajan pystyttävä huomioimaan sekä antamaan tarvittavaa tukea ja ohjausta (Haapaniemi & Raina 2014, 127.) Kuten jaksollakin havaittiin, jokainen opiskelija ei tarvitse tätä tukea samalla tavoin. Tämän vuoksi opettajan onkin tunnettava opiskelijansa sekä tiedettävä heidän keskinäisistä suhteistaan ainakin hieman.

Jakson aikana harjoitteita ohjattiin melko löyhästi, sillä haluttiin tarkkailla myös opettajan roolia sekä opiskelijoiden tuen ja ohjauksen tarvetta. Myös ryhmäkoolla nähtiin suuri merkitys niin opiskelijoiden, kuin opettajankin näkökulmasta (Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 33). Ryhmien kokoonpanojen määrittäminen muuten kuin satunaisella menetelmällä, vaatii opettajalta ryhmätuntemusta. Tämän vuoksi jaksolla käytettiinkin pääasiassa satunnaisesti jaettuja pienryhmiä ja välillä vapaavalintaisia pienryhmiä.

Opettajan näkökulmasta opiskelijoiden toimintaan mahdollisesti vaikuttavia ulkoisia tekijöitä oli havaittavissa. Esille nostettiin ulkopuolisen henkilön mahdollinen vaikutus opiskelijoihin eli tässä tapauksessa opinnäytetyön tekijän, joka liikuntatunteja on ohjaamassa. Samoin aihepiiriin tiimoilta opiskelijoiden tarkkailu ja heidän käytöksensä analysointi, voi olla jokseenkin tiedostettua. Opettaja kertoi myös olleensa positiivisesti yllättynyt ryhmän aikuismaisesta käytöksestä ja aktiivisuudesta jakson aikana. Samankaltaisia havaintoja eivät opiskelijat kuitenkaan olleet tehneet ja heidän mielestään ryhmä ei toiminut normaalia poikkeavalla tavalla. Opettajan näkemykseen voi totta kai vaikuttaa myös hänen roolinsa muuttuminen liikuntatunnin ohjaajasta havainnoijaksi ja sivusta seuraajaksi, jolloin hän saattaa nähdä liikuntaryhmän uusin silmin.

9.4 Projektin sovellettavuus ja jatkotoimenpiteet

Pilottijakson toimintatavat ja sisällöt toimivat todella hyvin tämän liikuntaryhmän kanssa, sillä loppukyselyn perusteella vain yksi vastanneista ei toivonut jakson kaltaista toimintaa lainkaan lukion koululiikuntaan. Kuten kuitenkin jo aiemmin todettiin, liikuntaryhmien lähtökohdat ovat hyvinkin erilaisia, samoin kuin liikunnanopettajien opetustyyli. Tämän vuoksi onkin tärkeää nähdä juuri kyseessä olevan liikuntaryhmän mahdollisuudet ja tämän myötä pohtia, missä määrin toimintaa tulee muokata (Vuori 2003, 107). Pilottijakson kaltaista toimintaa tarvitaan koululiikunnassa myös jaksolla mukana olleen liikunnanopettajan näkemyksen mukaan, mutta opettajilla on myös oltava valmiuksia ohjata ja tukea vuorovaikutuksellisia harjoitteita sekä pienryhmätoimintaa (Haapaniemi & Raina 2014, 23).

Opiskelijoiden osallisuutta voidaan varmasti tehostaa lähes jokaisessa koululiikunnan ryhmässä. Tämä on opiskelijoiden sekä tutkimusten mukaan erittäin motivoivaa ja liikunnasta innostavaa (Berg & Piirtola 2014). Ryhmästä riippuen tätä voidaan hyödyntää myös huomattavasti enemmän kuin pilottijaksolla tehtiin, esimerkiksi ottamalla opiskelijoita enemmän mukaan harjoitteiden suunnitteluun sekä ohjaamiseen (Kokkonen 2014, 6).

Tällä projektilla saatujen tuloksien myötä voidaan todeta, että sisältöjä monipuolistamalla ja vuorovaikutuksellisia toimintatapoja kokeilemalla on mahdollista motivoida sekä aktivoida opiskelijoita. Tämän vuoksi samankaltaista toimintaa ryhmälle yksilöllisesti varioituna voi olla hyödyllistä käyttää muissakin ympäristöissä. Samoja harjoitteita voi hyödyntää muillekin ryhmille ja niihin voi tehdä tarvittaessa muutoksia sekä sovelluksia. Kohdelukiossa tyttöjen liikuntakurssilla saatiin hyviä tuloksia, joten on oletettavaa, että pilottijakson kaltaisia sisältöjä hyödynnetään jatkossakin kohdelukion liikunnanopetuksessa. Kohdelukion liikunnanopettaja kertoi saaneensa uusia virkistäviä harjoitteita ja toteutustapoja, joita hän kokee voivansa hyödyntää myös omassa opetuksessaan.

Tämä projekti on mahdollisuus myös muille lukioille, saada virikkeitä uuden opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden (Opetushallitus 2015) käytännön toteutukseen. Jatkotoimenpiteenä tälle projektille nähdään kohdelukiossa jakson kaltaisen toiminnan siirtäminen osaksi koulun liikunnanopetusta lukion liikunnanopettajan toimesta. Muissa ympäristöissä toimintaa olisi hyödyllistä kokeilla ja tuloksia tarkkailla. Pidemmällä aikavälillä vähitellen tuodut muutokset olisi helpompi juurruttaa käytännöksi koululiikuntaan. Uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen lukioissa olisi hyödyllistä tarkastella uuden opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista sekä etsiä toteutustapoja, joista opiskelijat motivoituvat (Numminen & Laakso 2010, 15).

Jaakkolan ja Wattin kyselytutkimuksen (2011) mukaan opettajat kokevat oppijakeskeisyyden positiiviseksi asiaksi liikunnanopetuksessa, mutta silti käyttävät enemmän opettajakeskeisiä tyylejä. Tämän projektin opetustyylien käyttöä sekä harjoitteita voidaan soveltaa eri liikuntaryhmille ja opettajat voivat saada siitä virikkeitä omaan työhönsä. Projektin toimintatavat ja sisällöt on myös sovellettavissa yläkouluun. Kohderyhmän haastateltavat opiskelijat näkivätkin jakson kaltaisen toiminnan hyödylliseksi jo peruskoulun liikunnanopetuksessa. Tämänhetkistä työmaailmaa varten myös vuorovaikutustaitojen harjoittelu nähdään tärkeänä osana opiskelua ja koululiikuntaa (Haapaniemi & Raina 2014, 47).

Uuden opetussuunnitelman myötä on koulutuksenkin uusiuduttava, jotta opettajilla on mahdollisuus vastata uusiin haasteisiin (Haapaniemi & Raina 2014, 11). Myös ryhmädy-

namiikan ymmärrys nähdään olennaisena osana liikunnanopettajien koulutusta (Johnson & Johnson 2006, 13). Uutta opetussuunnitelmaa ja sen tuomia parannuksia tulee tuoda esille voimakkaasti, jotta siitä tullaan tietoisiksi ja sen positiiviset piirteet oppimiseen havaitaan. Liikunnanopettajien tulee ensin olla tietoisia uudistuksista ja muutoksista. Tämän jälkeen heidät pitää saada havaitsemaan muutoksen positiivisuus ja vaikutukset opiskelijoiden viihtymiseen, motivoitumiseen sekä oppimiseen. Opettajien näkökulmasta on myös tärkeää, että muutos voi tapahtua vähitellen ja oman opetustyylin ei tarvitse muuttua hetkessä. Muutos ei saa myöskään jäädä jokaisen opettajan oman harkinnan varaan, vaan täydennyskoulutuksia tarvitaan onnistumisen mahdollistamiseksi. Tämän myötä opiskelijat saavat uusia mahdollisuuksia oppimiseen, yhteistoimintaan sekä osallisuuteen.

Jatkokehityksenä hyödyllistä olisi materiaalipankin tuottaminen, yhteistoiminnallisiin harjoitteisiin sekä monipuolisiin sisältöihin liittyen, liikunnanopettajien käyttöön. Näin myös opetusmenetelmien ja harjoitteiden monipuolinen käyttö opettajien päivittäisessä työssä helpottuisi sekä toteutuisi suuremmalla todennäköisyydellä. Tämä olisi ensiarvoisen tärkeää käytännön liikunnanopetuksen uudistusten toteuttamisessa sekä helpottaisi jokaisen liikunnanopettajan mahdollisuutta opetuksen muutokseen. Näin ollen myös jokainen opiskelija kokisi suuremmalla todennäköisyydellä uuden opetussuunnitelman tuomat positiiviset muutokset käytännön tasolla ja muutos saataisiin juurrutettua koululiikuntaan.

Lähteet

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. 4.painos. Esa Print Oy. Lahti.

Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. 2013. Hiipuva liikunta nuoruusiässä. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Luettavissa:
https://www.jyu.fi/sport/laitokset/tutkimusyksikot/tetk/julkaisusarja/dropoff_julkaisu. Luettu: 17.9.2015.

Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. 2013. Nuorten liikunta-aktiivisuus romahtaa murrosiässä - Onko mitään tehtävissä? Liikunta & Tiede 4/2013. Luettavissa:
http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt413_24-29_lowres.pdf. Luettu: 18.9.2015.

Berg, P. & Piirtola, M. 2014. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa - tutkimuskatsaus 200-2012. Liikuntatieteellinen Seura ry, Helsinki. Luettavissa:
http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lts-lasten_ja_nuorten_liikuntatutkimus_suomessa_www.pdf. Luettu: 14.1.2016.

Brocka, S., Rovegno, I. & Oliver, K. 2009. The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14 (4), 355– 375.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 2. korjattu ja täydennetty painos. PS-kustannus. Jyväskylä.

Fisher, S., Hunter, T. & Macrosson, W. 1998. The structure of Belbin's team roles. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 71, 283-288. Luettavissa:
http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.2044-8325.1998.tb00677.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER. Luettu: 21.9.2015.

- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Hart, R. 1999. Children's participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. Earthscan Publications Ltd. London.
- Heinonen, S., Klingberg, R. & Pentti, P. 2012. Kaikkien aivot käyttöön. 2. painos. Sanoma Pro Oy. Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Tammi. Helsinki.
- Hirvensalo, M. Mäkelä, K. & Palomäki, S. 2013. Toisen asteen liikuntapedagogiikka. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Suomalaisen fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Luettavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKM15.pdf?lang=fi>. Luettu: 17.9.2015.
- Hämäläinen, P., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Rimpelä, M. 2000. Nuorten terveystapatutkimus: Nuorten liikunnan harrastaminen 1977-1999. Liikunta & Tiede 37 (6), 4-11.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Johnson, D. & Johnson, F. 2006. Joining together, Group theory and group skills. Pearson Education, Inc. Boston.
- Kajaanin ammattikorkeakoulu. 2008. Lukiolaiset liikkeelle -hanke. Luettavissa: <https://www.kamk.fi/loader.aspx?id=50cd5c43-db0c-44cd-87b7-2153b3153206>. Luettu: 14.1.2016.
- Karen, P. 2012. Group development and the effects of leadership style. University of Alberta. Department of Educational Psychology. Luettavissa: <https://era.library.ualberta.ca/files/sn00b073b#.Vp45VXbsm70>. Luettu: 19.01.2016.

- Karrasch, M., Lindblom-Ylänne, S., Niemelä, R., Päivänsalo, T. & Tynjälä, P. 2007. Lukion psykologia 4. Kustannusosakeyhtiö Otava. Keuruu.
- Karvonen, T. Rahkola, A. & Nupponen, H. 2008. "En ole liikunnallinen tyyppi" – sanoo aiempaa useampi kouluikäinen. Liikunta & Tiede 45, 6/2008. 8–12.
- Kauppila, R. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. 3. uudistettu painos. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY. Helsinki.
- Kettunen, M., Palvalehto-Silven, H., Penson, K. & Väyrynen, S. 2007. Opetusmenetelmät opetuksen monipuolistajina. Oulun Ammattikorkeakoulun oppimateriaalit. Luettavissa: <http://www.oamk.fi/amok/oppimat/LO/Opetusmenetelmat/>. Luettu: 27.1.2016.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi, Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Kulmala, A. & Valkeapää, P. 2002. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma: Nolauskokemuksia ja tähtihetkiä - Lukiolaisten koululiikuntakokemuksia. Jyväskylän Yliopisto. Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/9566/G0000073.pdf?seq.> Luettu: 26.1.2016.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Wsoy. Helsinki.
- Laakso, L. Nupponen, H. Koivusilta, L. Rimpelä, A. & Telama, R. 2006. Liikkuvaksi nuoreksi kasvaminen on monen tekijän summa. Liikunta & Tiede 43, 2/2006. 4–11.
- Lintunen, T. 2013. Liikuntaympäristö innostavaksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisella. Liikunta & Tiede 50, 2–3/2013. 36-40. Luettavissa: http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt2-313_36-41_lowres.pdf. Luettu: 28.1.2016.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyydenkokemukset liikunnassa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Wsoy. Helsinki.

- Lintunen, T., Kuusela, M. & Klemola, U. 2010a. Eläytyvä kuuntelu. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa:
http://www.edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/tunne_ja_vuorovaikutustaidot/elaytyva_kuuntelu. Luettu: 28.1.2016.
- Lintunen, T., Kuusela, M. & Klemola, U. 2010b. Kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa:
http://www.edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/tunne_ja_vuorovaikutustaidot. Luettu: 28.1.2016.
- Lintunen, T., Kuusela, M. & Klemola, U. 2010c. Selkeä ajatusten, tunteiden ja tarpeiden ilmaisu. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa:
http://www.edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/tunne_ja_vuorovaikutustaidot/selkea_ajatusten_ilmaisu. Luettu: 28.1.2016.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Lonka, K. 2014. Oivaltava oppiminen. Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki.
- Menetelmätietovaranto 2010. Kyselylomakkeen laatiminen. Luettavissa:
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html#rakennevaihtoehdot>. Luettu: 7.10.2015.
- Moon Joung, K., Jin Nam, C. & Oh Soo, P. 2012. Intuitiveness and creativity in groups: Cross-level interactions between group conflict and individual cognitive styles. *Social behavior and personality*, 40(9), 1419-1434. Seoul National University.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2002. *Teaching Physical Education*. Fifth edition. Benjamin Cummings. San Francisco.

Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Nuorisotutkimusseura. Helsinki. Luettavissa: https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/08/Nuoria_liikkeell%C3%A4_Julkaisu_Nettiversio_korjattu.pdf. Luettu: 3.11.2015.

Mäkinen, T. 2011. Liikunnallinen elämäntapa – yksilön valinnasta yhteiskunnan tukemaksi mahdollisuudeksi? Liikunta & Tiede 48, 1/2011. 14–17.

Mänttari, M. 2006. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma: Lukioikäisten nuorten koettu fyysinen pätevyys ja fyysinen kunto. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/9524>. Luettu: 11.12.2015.

Nissilä, M. 2015. Ennen kysyttiin: mitä? Nyt kysytään: miten? Tämä näkökulman muutos kuvaa perus-opetuksen opetus-suunnitelmauudistusta. Opettaja-lehti. 1/2015. Luettavissa: <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910277036>. Luettu: 24.1.2016.

Nousiainen, N. & Rasimus, U. 2015. Osallisuuden portaot – Arvioinnin tueksi. Luettavissa: <http://www.edu.turku.fi/ops2016/files/.../OSALLISUUDEN-PORTAAT.docx>. Luettu: 23.1.2016.

Numminen, P. & Laakso, L. 2010. Liikunnan opetusprosessin ABC. 10. painos. Kopijyvä Oy. Jyväskylä.

Nupponen, H., Halme, T. & Parkkisenniemi, S. 2005. Arjen oma liikunta lasten liikunnan perusta. Liikunta ja tiede 42, 4/2005. 4-7.

Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf. Luettu: 4.9.2015.

Opetushallitus 2014. Lukion opetussuunnitelman perusteiden päivittäminen. Luettavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukio_koulu-tus/lops2016/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteiden_paivittamisen_aikataulu. Luettu: 3.9.2015.

Opetushallitus 22.12.2014. Uudet opetussuunnitelmien perusteet päätetty. Opetushallituksen lehdistötiedote. Luettavissa:
http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/uudet_opetussuunnitelmien_perusteet_paatetty. Luettu: 4.9.2015.

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015/Luonnostekstiä 14.4.2015. Luettavissa:
http://www.oph.fi/download/166556_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015_luonnos_14042015.pdf. Luettu: 4.9.2015.

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Luettavissa:
http://koulutustoimikunnat.fi/download/131648_Liikunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010.pdf. Luettu: 22.12.2015.

Peltomaa, H. 2012. Psykologian verkot. Käsikirja. Opintoverkko. 2.painos. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.

Pietikäinen, M. Luopa, P. Sinkkonen, A. Markkula, J. Jokela, J. & Puusniekka, R. 2008. Kouluterveyskysely 2007 ammatillisissa oppilaitoksissa Kainuun maakunnassa ja Oulun seudulla. Raportteja 3. Stakes. Helsinki.

Rosenberg, S. 2014. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma: Miksi nuoret harrastavat tai eivät harrasta liikuntaa? Ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien ja lukiolaisten käsityksiä liikunnan harrastamisesta. Tampereen yliopisto. Luettavissa:
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96338/GRADU-1416570510.pdf?sequence=1>. Luettu: 13.1.2016.

Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Wsoy. Helsinki.

Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Esa Print Oy. Tampere.

Saarniaho, R. 2015. Otavan opisto. Motiivit ja motivaatio. Luettavissa:
http://opinnot.internetix.fi/fi/muikku2materiaalit/lukio/ps/ps4/01_motiivit_ja_motivaatio/03_1.3_motivaatiokasitys?C:D=hNqH.gZ48&m:selres=hNqH.gZ48. Luettu: 20.10.2015.

Smith, M. 2005. Bruce W. Tuckman – forming, storming, norming and performing in groups. Luettavissa: <http://infed.org/mobi/bruce-w-tuckman-forming-storming-norming-and-performing-in-groups/>. Luettu: 7.3.2016.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2006. Tiedote 7.6.2006. Luettavissa: <https://www.thl.fi/documents/470564/817072/ik%C3%A4ihmisten%2Btoimintakyvyn%2Barviointi%2Bstm.pdf/c83229a7-1869-4378-bbf9-3814970a220b>. Luettu: 19.11.2015.

Suomen terveystieteiden tutkimuskeskus Oy. 2011. Terveystietokeskus. Luettavissa: <http://www.terveysverkko.fi/tietopankki/tyoikaisille/motivaatio>. Luettu 21.11.2015.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Kouluterveyskyselyt 2010-2013. Luettavissa: <http://www.nuortenhyvinvointikertomus.fi/indikaattorit/elama-ja-terveys/liikuntatottumukset>. Luettu: 12.1.2016.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015. Lapsen osallisuus. Luettavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus#otsikko2>. Luettu: 23.1.2016.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2014. Liikunta opiskelu- ja työkyvyn perustana. Luettavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eritoimialoilla/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa/liikuntaravinto-ja-lepo/liikunta-opiskelu-ja-tyokyvyn-perustana>. Luettu: 17.9.2015.

Tonteri, S. ja Vesaluoma, M. 2012. Opinnäytetyö: Kajaanin lukiolaisten fyysisen aktiivisuuden muutokset Lukiolaiset liikkeelle -hankkeen aikana . Kajaanin ammattikorkeakoulu. Luettavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/53530/Tonteri_Sanni_Vesaluoma_Mari.pdf?sequence=1. Luettu: 14.1.2016.

UKK-instituutti. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille. Luettavissa: http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikaisille.pdf. Luettu: 14.9.2015.

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 2. korjattu ja täydennetty painos. PS-kustannus. Jyväskylä.

Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. (toim.) & Huovinen, T. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. WSOY. Helsinki.

Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Gretscher, A. Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Suomen Kuntaliitto. Helsinki. Luettavissa:
<http://www.jelli.fi/osallisuus/osallisuusaineistoa/kirjallisuutta/>. Luettu: 1.3.2016.

Viestintätieteiden laitos. 2015. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa:
<https://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviest/prosessi/muotoutuminen/kehitysvaiheet.html>. Luettu: 7.10.2015.

Viestintätieteiden laitos. 2016. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa:
<https://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviest/osallistujat/yksilo/vuorovaikutustaidot.html>. Luettu: 15.1.2016.

Virta J. & Lintunen T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista – liian hyvää ollakseen totta? Liikunta & Tiede 46 (6), 54–60. Luettavissa:
http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt609_tutkimusart_virta1.pdf. Luettu: 15.1.2016.

Vuori, I. 2003. Lisää liikuntaa! Edita. Helsinki.

Liitteet

Liite 1. Alkukartoituskysely opiskelijoille

Alkukartoituskysely lukion toisen vuosikurssin tyttöjen liikuntaryhmälle

Ympyröi valitsemasi vaihtoehto

1.Koetko itsesi liikunnalliseksi:

en lainkaan jonkin verran voimakkaasti todella voimakkaasti

2.Montako kertaa viikossa harrastat liikuntaa:

0-1 2-3 4-5 6 tai enemmän

3.Koetko koululiikunnan hyödylliseksi:

en lainkaan jonkin verran voimakkaasti todella voimakkaasti

4.Koetko koululiikunnan lisäävän liikunta-aktiivisuuttasi vapaa-ajalla:

en lainkaan jonkin verran voimakkaasti todella voimakkaasti

5.Onko sinulla hyvä ja positiivinen olo koululiikuntatunnin jälkeen:

Ei koskaan joskus usein lähes aina

LIIKUNTALAJIT

Ympyröi seuraavista kaksi mielestäsi kiinnostavinta:

jalkapallo

pesäpallo

salibandy

koripallo

lentopallo

Ympyröi seuraavista kaksi mielestäsi kiinnostavinta:

tanssi

suunnistus

voimistelu

ulkoilu

sirkustelu ja akrobatia

Oletko halukas osallistumaan haastatteluun liikunnankurssin ensimmäisellä ja viimeisellä oppitunnilla?

Kyllä Ehkä Ei

Millaista liikuntaa toivoisit tältä kurssilta:

Liite 2. Loppukysely opiskelijoille

Loppukysely lukion toisen vuosikurssin tyttöjen liikuntaryhmälle

Kaikkiin kysymyksiin tulee vastata pilottijakson 23.09-19.11.2015 toimintaa arvioiden.

Ympyröi yksi vaihtoehto.

1.Osallistuin pilottijakson liikuntatunneille:

0-1 kertaa 2 kertaa 3 kertaa 4 kertaa 5 kertaa

2.Koin, että minua kuunneltiin lajivalinnoissa:

ei lainkaan jonkin verran melko paljon erittäin paljon

3.Koin tuntien sisällöt mielenkiintoisiksi:

ei lainkaan jonkin verran melko paljon erittäin paljon

4.Koin tuntien sisällöt itseäni motivoiviksi:

ei koskaan joskus usein lähes aina

5.Koin tuntien sisällöt riittävän monipuolisiksi:

ei koskaan joskus usein lähes aina

6.Minulla oli hyvä ja positiivinen olo koululiikuntatunnin jälkeen:

ei koskaan joskus usein lähes aina

7.Haluaisin koululiikunnan sisältävän enemmän pilottijakson kaltaisia vuorovaikutuksellisia harjoitteita:

en lainkaan jonkin verran melko paljon erittäin paljon

Tämän liikunnan kurssin arviointi perustuu itsearviointiin sekä jatkuviin näyttöihin liikunnan kurssin aikana. Ympyröi kaikki oikeaksi kokemasi vaihtoehdot.

Koin tämän liikunnan kurssin arvioinnin:

tasa-arvoiseksi mielekkääksi riittävän monipuoliseksi

Verrattuna lukion ensimmäisen kurssin arviointiin, koin tämän kurssin arvioinnin:

heikommaksi yhtä hyväksi paremmaksi en osaa sanoa

Perustelu edelliselle vastaukselle:

Vapaa palaute pilottijaksosta: